جامعة الجزائر (2)

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

الموضوع

علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة و الذكاء العاطفي بالفشل الأكاديمي (الرسوب في إمتحان الباكالوريا)

دراسة وصفية تحليلية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية

إعداد الطالبة:

زبيدة الحطاح

إشراف الأستاذ:

د.مسعود بوطاف

السنة الجامعية: 2011/2010

الإهداء

إلى من إفتقدت حضورهما في حياتي ...

إلى من افتقدت ودهما و دعاءهما ...

إلى روح والدي أسكنهما الله فسيح جنانه ...

إلى الحضن الدافئ ...

إلى رفيق دربي ... زوجي الكريم

إلى بهجة نفسي و قرة عيني ...

وحيدتي ... إبنتي ... ريان

إلى توائم روحي ... و لآلئ حياتي ...

أخواي و أخواتي ...

إلى القلوب الحانية و الصدور الرحبة و الأيدي الممدودة ...

إلى كل أفراد عائلتي الكبيرة ...

أهدي هذا العمل المتواضع ...

الشكر

لا يكفيني هذا السطر على هذه الصفحة أن أشكر الله و أحمده على إمدادي بالقوة و الرعاية اللازمة لاتمام هذا العمل المتواضع

ولا يسعني أن أوجه شكري للأستاذ المشرف الدكتور بوطاف مسعود على توجيهاته المنهجية القيمة

و أوجه شكري وامتناني على مد يد المساعدة و الدعم المتواصل زوجي و إبنتي ريان و أختي الحبيبة عقيلة و أخي حميد

و كل من ساعدني في إخراج هذا العمل سواء كان بالجهد أو الدعاء

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: المخططات المبكرة الغير مكيفة..............................58

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة:

نواجه اليوم تغيرات جديدة وسريعة ضمن أحداث عصر ثورة المعلومات، حيث أصبحت المسؤولية كبيرة على رجال التربية وعلم النفس في تقديم تجارب وخبرات وأفكار جديدة فيما يتصل بالمعرفة، والتي تكون منظومة تجمع بين مستجدات العلم في تكامله وتداخله من ناحية، ويسر التطبيق وبساطته من ناحية أخرى.

وقد أصبح الفشل الأكاديمي من أكثر المواضيع تداولا، خاصة في بلد لا يقدر فيه المواطن إلا إذا حمل شهادة تؤهله في عمله. و لقد أثبتت الدراسات أن الطلبة الفاشلين دراسيا في التعليم الثانوي (امتحان البكالوريا) هم أكثر عددا من المتحصلين على الشهادة (M.A.Rafoth.2004)

وعليه، تعد الوقاية من الفشل الأكاديمي هي أكبر تحد يواجه المهتمين بالشأن التربوي، لأن الفاشلين أكاديميا يعانون من آثاره نفسيا واجتماعيا واقتصاديا، حيث تؤدي أسبابه إلى مضاعفات نفسية و أسرية، واجتماعية،واقتصادية، وثقافية. ولمساعدة الفاشلين أكاديميا يجب الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الثلاثة: الوقاية، والتدخل والعلاج. وبواسطة البرامج الوقائية المدخلة في مراحل النمو العقلي تسهل عملية النمو وطريقة التعلم. والبرامج العلاجية المطبقة لدى حدوث الفشل الأكاديمي تكون ناجعة في وقتها (Rafoth, A. M. 2004).

ولقد اتفق أخصائيو البيداغوجيا على أن هناك اختلاف في تعلم الفرد الذي يتحكم في نجاحه أو فشله الأكاديمي، حيث نجد بعض التلاميذ الحاصلين على نتائج جيدة على مدار السنة يفشلون أو يخفقون في امتحان آخر الطور، في حين يتحصل آخرون على نتائج سيئة، لكنهم ينجحون ويمرون إلى الطور الأعلى. مثل هذا الإشكال يطرح كثيرا في شهادة البكالوريا، مما دعا البعض من المختصين إلى دراسة هذه الظاهرة التربوية وتحديد عواملها.

ولعل من بين أسباب هذه الظاهرة ما هو متعلق بعوامل جسدية صحية، كالمرض المفاجئ، أو عوامل سلوكية انضباطية كظاهرة الغش، أو عوامل نفسية معرفية عقلية ،كالكف المعرفي، وقلق الامتحان، وشرود الذهن، و بعض الأساليب المعرفية ...

غير أن هناك بعض العوامل النفسية المعرفية الأخرى، كالذكاء العاطفي الذي تم تحديد مفهومه حديثا في نظرية دانيال جولمان للذكاء العاطفي. حيث أثبتت بعض الدراسات ارتباطه بالنجاح الاجتماعي والأكاديمي، لذلك يحتمل أن وجود عجز في هذا النوع من الذكاء قد يحد من فرص نجاح الطالب في امتحان البكالوريا.

كما قد تكون أسباب هذا الرسوب أعمق إذا ما تناولنا البنى المعرفية الراسخة المعروفة بالمخططات المبكرة غير المكيفة من خلال نظرية جيفري يونغ ،والتي تحدد حسب بيك و يونغ كل من التفكير والانفعال والسلوك، وتوجههم نحو الاضطراب وعدم التكيف، خاصة في حالة إعادة تنشيطها من المواقف الضاغطة، بما فيها مواقف الإنجاز كامتحان البكالوريا. الأمر الذي من شأنه أن يقلل من إمكانات الطالب المعرفية والنفسية في التعامل مع هذا الموقف ومتطلباته المتعددة. لذلك يحاول هذا البحث التحقق الإمبريقي من وجود علاقة محتملة بين الرسوب أو الفشل في امتحان البكالوريا وانخفاض الذكاء العاطفي والمخططات المبكرة غير المكيفة.

لقد تم تقسيم الإطار العام للدراسة إلى جانبين؛ جانب نظري و جانب تطبيقي. و احتوى الجانب النظري على الفصل الأول التمهيدي ، الخلفية النظرية لإشكالية البحث حيث عرضنا فيه الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة و إشكالية البحث و صياغة الفرضيات، مع توضيح أهمية وأهداف البحث وتحديد المفاهيم باعتبارها مفاتيح و أدوات البحث العلمي .

ثم جاء الجانب النظري في فصله الثاني ليعرض بصورة موسعة المخططات المبكرة الغير مكيفة،من حيث تعريفها،و دورها، وطبيعتها، وخصائصها،و كيفية تشكلها، و مجالاتها. و في ختام هذا الفصل عرضنا كيفية علاج المخططات المبكرة غير المكيفة مع تقديم الاستراتيجيات المستخدمة للحفاظ على صلابتها، و كذا نقد نظرية يونغ و علاقة نظريته بنظرية المخططات المعرفية لبيك

و للتعرف على الذكاء العاطفي عرضناه في الفصل الثالث، بشكل موسع بتوضيح تعاريفه و أبعاده و أهميته و مجالاته، و توقفنا عند بعض النماذج المهمة له، و كيفية قياسه مع عرض مفهوم الذكاء و مفهوم العواطف بداية .

و جاء الفصل الرابع ليعرض موضوع الدراسة، الفشل الأكاديمي بتقديم بعض التعاريف لقلتها و الوقوف على مظاهره و أعراضه و أصوله (عند يونغ). و حاولنا تقديم بعض الأسباب التي قد تكون مهمة في حدوث الفشل الأكاديمي عند الامتحان، و كذلك علاقة هذا الأخير بالعواطف و المخططات. و في نهاية الفصل قدمنا بعض الافتراضات الأساسية للعلاج المعرفي و كيفية تغيير مخطط الفشل (حسب يونغ) .

بينما الجانب التطبيقي الذي احتوى على فصلين أساسيين ، فقد تطرقنا في الفصل الخامس للأسس المنهجية بعرض أولا نتائج الدراسة الاستطلاعية عند تطبيق مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة المختصر ليونغ و مقياس الذكاء العاطفي لعبد المنعم أحمد الدردير، و نتائج صدق المحكمين. و تطرقنا أيضا إلى منهج البحث و مجالاته و عينته التي شملت فئة الفاشلين الموزعين على مراكز التكوين المهني بالجزائر و بالبليدة و معيدي السنة النهائية، وفئة الناجحين الموزعين على فصول السنة الأولى لعلم النفس لجامعة الجزائر2 ، جامعة سعد دحلب البليدة و جامعة يحيى فارس المدية .

و عرضنا كذلك في هذا الفصل أدوات جمع و تحليل المعلومات مع تقديم في آخر الفصل الصعوبات التي واجهت الباحثة عند قيامها لهذه الدراسة .

و اشتمل الفصل السادس و الأخير عرض المعطيات الأولية لمتغيري البحث ثم تحليل و تفسير و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة (ست و عشرون فرضية) من جهة ، و من جهة أخرى حاولنا عرض بعض النقاط المهمة كاستنتاج عام ، و انتهى الفصل بعرض خلاصة الدراسة و تقديم بعض الاقتراحات المهمة .

الجانب النظري

الفصل الأول

الخلفية النظرية لإشكالية البحث

1. الدراسات السابقة:

تمهيد: ابتدأنا تناولنا في الخلفية النظرية لإشكالية البحث بالدراسات السابقة حتى تكون انطلاقا للإشكالية التي تعتمد في بناءها على أهم ما جاء فيها وهي كالآتي :

➢ 1.1 دراسات المخططات المبكرة غير المكيفة:

رغم حداثة نظرية يونغ توجد بعض الدراسات التي تطرقت للمخططات المبكرة غير المكيفة وعلاقتها ببعض المتغيرات نسرد البعض منها رغم قلتها وهي:

– دراسة (1999) S. RUSINEK, M: عنوانها "وسيلة دراسة المخططات عند الأطفال"

اكتشاف المخططات المبكرة للأطفال لـ (ISPE) تبحث هذه الدراسة في كيفية تطور ونمو مخططات الأطفال حتى تصبح عند الكبار مخططات مسئولة عن أمراض الشخصية. ولدراسة ذلك عُدّل اختبار يونغ للكبار وشركاءه ليتكيف مع الصغار. وطُبّق هذا الاختبار الجديد على عينة من الأطفال تقدر بـ 1070 طفلا تتراوح أعمارهم من 11 سنة إلى 15 سنة، أي المستويات شهادة الانتقال من الابتدائي إلى نهاية التعليم المتوسط.

ولقد سمحت النتائج المتوصل إليها ،وصف جزء من بنيوية المخططات خلال هذه الفترة من الطفولة مع ملاحظة وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، ودرست هذه المخططات في حالة الاستثارة في موقف الانتقال وتحضير لاجتياز الامتحان الابتدائي.

– دراسة Samuel A. Ball, Jeffrey Young (2000):

أجرى هذان الباحثان دراسة عنوانها **العلاج المركز على المخططات للشخصيات المرضية والمدمنين على المخدرات وهي دراسة حالة.**

حيث أجريا على 10 حالات لأشخاص مريضي الشخصية علاجا مركزا على المخططات لمدة 24 أسبوعا يحوي هذا البرنامج على (المطالعة، الفيديو، تمارين تطبيقية) ثم طبقا اختبار (Browny Young 1990) للمخططات المبكرة غير المكيفة يحتوي على 205 فقرة ثم اختار الباحثان 3 حالات من بين 10 حالات لدراستها وهي:

- **الحالة الأولى لـ Sally** (41 سنة عزباء مصنفة في المحور الثاني للأمراض النفسية)، تعاني من الفصام، الاكتئاب والتجنب وسبق لها أن أمضت عامين من العلاج بالعقاقير بدون فائدة وكانت النتيجة توقف عن استهلاك الماراخوانا مع التقليل من شرب الكحول (2–3 كؤوس في اليوم).
- **الحالة الثانية لـ Natalie**(34 سنة عزباء وأم لطفل) تعاني من أمراض المحور الثاني، خضعت 3 سنوات للعلاج بـ ميتا دون Méthadone بدون معافاة، تحسنت حالتها بعد 6 أشهر من العلاج.

- **الحالة الثالثة لـ Bill**(36 سنة مطلق) يعاني من أمراض المحور الثاني منذ ما كان في عمر 14 سنة، خضع لتناول "الميتادون" سنة واحدة لجرعات قوية بدون فائدة وبفضل هذا العلاج تغير وضعه بدرجة كبيرة وتحسنت حالته وأعاد علاقته مع زوجته السابقة وتحسن وضعه في العمل.

وبالتالي لاحظ أن الحالة الأولى خاضعة لمخطط التجنب والثانية لمخطط الإهمال والثالثة لمخطط التعدي والشك.

- دراسة 2003 رزيناك S. RUSINEK:

تناولت هذه الدراسة موضوع نمو المخططات المبكرة عند الأطفال ألحاملي سمة القلق. وهدفت إلى كشف كيفية نمو هذه المخططات وتحوّلها إلى مخططات عند الكبار مسئولة في وجود سمة القلق ولذلك ترجم الباحث إلى الفرنسية اختبار المخططات المبكرة غير المكيفة لـ (1995) .Schmidt, J Young. Tilak وكيفية لاختبار الأطفال وطبقه على مجموعة ضابطة لا تحمل سمة القلق ومجموعة تجريبية حاملة لسمة القلق تضم (n = 1200) طفلا تتراوح أعمارهم بين 11 سنة و 15 سنة.

ولقد أظهرت النتائج السماح بوصف جزء من بنيوية المخططات المقلقة أو المسئولة عن القلق، وأظهرت وجود نسبة قلق عالية عند الإناث من الذكور، ومنه وجد اختلاف في تطور المخططات بين الأطفال ذوي سمة مرتفعة ومنخفضة للقلق وهو راجع إلى ارتفاع تأثير لبعض المخططات عند الأكثر قلقا ولكن خاصة عن طريق انخفاض تأثير لكثير من المخططات عند الأقل قلقا. إذن سمة القلق ليست راجحة إلى الأطفال القلقين ولكن خاصة عندما يصبح الأطفال غير قلقين. وبالتالي تنخفض نسبة القلق خلال عملية النمو.

- دراسة (2004) E. GREBOTAND and GIRARD-DEPHANIX

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المخططات المبكرة غير المكيفة في اختيار استراتيجيات التحكم في وضعية تقييم الإنجاز الأكاديمي، أي في حالة القلق (التحصيل) واختيار الاستراتيجيات التحكم كحل المشكل.

وأجريت هذه الدراسة على طلبة السنة أولى جامعي لعلم النفس بجامعة Pierre Mendès بـ Grenoble بفرنسا، ولقد اختبروا مرتين المرة الأولى أسبوع، قبل امتحانات جانفي، والمرة الثانية اليوم الأول بعد 15 يوم من الامتحانات.

وتم تطبيق اختبار المخططات المبكرة غير المكيفة المعدل من طرف الفرنسي Rusinek (1999) واختبار استراتيجيات التحكم المعدل من طرف الفرنسي Graziani و آخرون (1998).

ولقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين ،حيث هذه المخططات لها أثر سلبي في منع الممتحنين في استعمال الاستراتيجيات المكيفة والمناسبة الامتحانات ،ممّا يؤدي بهم إلى الفشل الأكاديمي.

-دراسة (S. Rusinek and al 2004):

نشرت هذه الدراسة في مقال معنون "**العلاج المعرفي والمخططات المعرفية: جانب من المفارقة**". أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من(72) فردا وقسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضمنت (36) فردا يعانون من فوبيا الخلاء مشخص عن طريق الدليل التشخيصي الرابع (American Psychiatric Association, 1994) هذا الفوج يضم 20 رجلا (معدل سن = 32 سنة و 7 أشهر) و 16 امرأة (معدل سن = 31 سنة و 4 أشهر) والفوج الثاني يحتوي على 36 فردا لا يعانون من أي اضطراب عقلي (معدل سن الرجال = 32 سنة و 3 أشهر، ومعدل سن النشاء = 31 سنة و 9 أشهر) وهم من نفس المستوى الاجتماعي – الثقافي مع مقارنة عامل الجنس.

واستخدم في هذه الدراسة أداة قياس أعراض الهلع عند المرضى القلقين باستخدام مقياس مخاوف الخلاء المعرفي لـ Chambless and al (1984) وأداة قياس المخططات المعرفية واختبار المواقف Rusinek (1999) واختبار يونغ المترجم لـ Schmidt et al (1995).

وانتهت الدراسة إلى نتائج تبين أثر البرنامج المستخدم في علاج الأفراد المصابين بنوبات الهلع من الأماكن الخالية. حيث أكدت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا لهذا العلاج الذي جرى في عشر (10) جلسات علاجية.

– دراسة ستوبأ و واترز Stoppa and Waters:

هدفت هذه الدراسة المعنونة "**أثر المزاج في استجابات اختبار يونغ المختصر**" إلى الكشف عن أثر المزاج في استجابات أفراد العينة لاختبار يونغ المختصر (YSQ-S) ولقد أجريت على عينة تتكون من 50 فردا من الراشدين ، في ثلاث مناسبات مختلفة لمزاج محايد ثم أتبع لمزاج سعيد ثم على مزاج مكتئب (مزاج مستقرأ). ولقد أظهرت النتائج لـ 30 مشاركا من خلال بياناتهم الكاملة أن نقاط الحرمان العاطفي والنقص العاطفي تزداد بعد استقراء المزاج المكتئب، في حين تؤهل مجموع النقاط تزايد بعد استقراء المزاج السعيد، ونوقشت النتائج من خلال النظرية المعرفية لعلم النفس المعرفي.

– دراسة (2006) هوتيكيت HAUTEKEETE, M:

عنوانها "**تطور المخططات غير المكيفة خلال وبعد علاج (TTC) عند المدمنين على الكحول الفاشلين وغير الفاشلين علاجيا من منظور نظرية المخططات**"

بعد التأكد من نجاعة التدخل العلاجي للإدمان على الكحول الكلاسيكي (TTC) وعدم التركيز مباشرة على المخططات الغير المكيفة ونشاطها خلال العلاج. درست تطور المخططات ما بعد العلاج لمدة عام على عينة عددها 28 (تجريبية) بمعدل 47,12 سنة،¾ رجال و 4/1 نساء. واستنتج من ذلك أن الأفراد الذين فشلوا مع المتابعة أظهروا نشاطا لمخططاتهم، مع ملاحظة استمرار انخفاض مستوى التكيف عند الذين لم يفشلوا أو يتراجعوا في العلاج.

هذه النتائج عامة هي دالة إحصائيا على 13 مخططا ،وتضمنت ارتباطات ضعيفة بين عامل النشاط وعدم النشاط وفعل التراجع أو الفشل أو عدم الفشل، ونوقشت في إطار نظرية المخططات وعلاقتها بالوقاية من الفشل.

- **دراسة rence and al Riso, Law2006: "زمن طول الثبات أو الاستقرار للمخططات المبكرة غير المكيفة"**

كان هذا هو عنوان الدراسة التي أجراها 10 باحثين من خلال دراسة علاج المخططات والاكتئاب واضطرابات الشخصية والمزاج والصدق. حيث أقر يونغ أن المخططات المبكرة غير المكيفة تكون عالية الثبات وتبقى ثابتة في صدقها ممّا تجعلها مسئولة عن دوامها ومثابرتها، وتكون استجاباتها للعلاج قليلة لمختلف المشاكل المرضية و EMS هي أساس ومركز للعلاج (دراسة نقدية) هذه الدراسة تبحث في السن الذي يتراوح ما بين (2,5 – 5 سنوات).

وخلصت النتيجة عند ميزان الثبات والصدق في عينة الدراسة أنه يوجد تشابه بين ما أتى به يونغ نظريا وما توصلت إليه الدراسة.

- **دراسة (2006) Gouveia, P and al:**

جرت هذه الدراسة التي تبحث في العلاقة بين المخططات المبكرة غير المكيفة الفوبيا الاجتماعية، بمقارنة مجموعة من المفحوصين لديهم فوبيا اجتماعية (n = 62) ومجموعة ثانية تشكو من اضطراب القلق (n = 55) بإخضاعهم لاختبار يونغ (123 بندا).

فأظهرت النتائج أن بنيوية المخططات لأفراد عينة الفوبيا الاجتماعية تختلف عن أفراد المجموعة الثانية والمجموعة الضابطة، حيث أن أفراد المجموعة الأولى (المخاوف الاجتماعية) درجاتها عالية وحادة في الاختبار (EMS) خاصة في مجال الانفصال، الرفض، عدم الاستقرار، التخلي ومخطط الانعزال الاجتماعي ومخطط الخوف من الخطر والمرض.

وبالتالي. فإن المخططات المبكرة غير المكيفة تختلف عند ذوي المخاوف الاجتماعية وعند القلقين والعاديين.

- **دراسة ليهي Robert L. Leahy 2007:**

تحمل هذه الدراسة عنوان "**المخطط العاطفي والمساندة النفسية: الإذعان للأعمال المنزلية واضطراب الوسواس القهري**"

ولقد أجريت هذه الدراسة على حالة واحدة لامرأة ذات 38 سنة، صاحبة وسواس قهري لمدة طويلة. تعاني من أعراضها في حياتها الخاصة في المنزل والعمل. ولعلاج هذه المريضة استخدمت طريقة ما وراء المعرفة وما وراء العاطفة بالتركيز على مخطط العاطفة ، حيث توصل في العلاج إلى أنها يجب أن تقتنع بفكرة أنها تتلقى العون من نفسها وليس من الآخر في أعمالها المنزلية، أي تساعد نفسها عن طريق هذه الأعمال المنزلية لكي تخفف من حدة قلقها الذي جرّها إلى الوسواس القهري.

ومنه كانت هناك علاقة دالة بالمخطط العاطفي مع هذه الإستراتيجية في العلاج حيث أتت مفعولها.

- **دراسة Stal lard, Paul 2007:**

هذه الدراسة تكشف من جهة عن المخططات المبكرة غير المكيفة (EMS) المقترحة من طرف Young (1994) التي تكون ثابتة ومستقرة عند الأطفال، ومن جهة عن الاختلاف بين عينة سوية وعينة مرضية، ولقد طبق اختبار المخططات الخاص بالصغار على عينة مدرسية بداية تضم (77طفلا بين 9–10 سنوات) كدراسة استطلاعية، ثم طبق على عينة الدراسة السوية مدرسية (46 طفلا) وعلى عينة من الأطفال المرضى عقليا (n = 53) (السن 8–12 سنة). وكانت النتائج دالة إحصائيا، حيث أظهرت أنه هناك فروق بين المجموعتين ممّا كانت انطلاقة نظرية لعلاج المخططات ولتطبيق هذا الاختبار (SQC) على عينة أوسع.

- **دراسة (Vera Walburge, J. Páez, and al 2008):**

عنوانها: "**مقارنة المخططات المبكرة غير المكيفة عند الدخول الجامعي وعند التخرج**"

أي معرفة الدرجات الكلية والجزئية لكلا المجموعتين، ولقد طبّقت هذه الدراسة على 57 طالبا جامعيا في تخصص علم النفس؛ 29 طالبا في السنة الأولى بمتوسط سن قدره 19 سنة بانحراف معياري (0,98) تضم (23 امرأة و 6 رجال). وفي المجموعة الثانية 28 طالبا بالسنة الخامسة لعلم النفس بمعدل سن قدره 26 سنة بانحراف معياري(5,26) ، تحتوي على (26 امرأة و 2 رجل) ولقد توبعوا هؤلاء الطلبة بعد ملئ الاستمارات في نوفمبر 2006 أي في الأسابيع الأولى للدخول الجامعي.

و مع استخدام اختبار المواقف (SQ II) الذي يحتوي على 160 بندا لـ Schmidt et al مترجم إلى الفرنسية من طرف Rusinek يكشف 13 مخططا غير مكيفا.

فأظهرت النتيجة الفروق و كانت دالة إحصائيا بين المجموعتين في 9 مخططات، حيث أن معدل المخططات كان أكثر ارتفاعا عند طلاب السنة الأولى.

- **دراسة S. Bailleux and al (2008):**

هي دراسة ترابطية بين المخططات المبكرة غير المكيفة واستراتيجيات التحكم (عند المرضى المدمنين على الكحول والمكتئبين) أي التطرق إلى الوظيفة النفسية المرضية وأثر الاستشفاء. ولدراسة ذلك، قام الباحثون بتطبيق اختبار يونغ (Y5Q-S1) واختبار التكيف لـ Vitaliano (Wcc-R) واختبار Beck للاكتئاب (BDI) واختبار القلق Spielberger (STAI A-B) على (18) فردا مدمنا على الكحول بالمستشفى للتداوي و (15) فردا يعانون من الاكتئاب بالمستشفى أيضا (بمجرد دخولهم المستشفى).

وكانت النتائج تشير إلى وجود ترابط دال إحصائيا بين المخططات واستراتيجيات التكيف (خاصة استراتيجيات التجنب) حيث أن الفشل ارتبط إيجابيا باستراتيجية التجنب.

- **دراسة Grebot et Marchand (2008):**

عنوانها: "**المخططات المبكرة غير المكيفة عند المدمنين على المخدرات**"

وكان هدف الدراسة هو التعرف على المخططات وأساليب التحكم الغير الوظيفية عند ثلاثة طلبة من كبار المدمنين من جنس الذكور بدون خلفية مرضية ، ذوو (20)، (21)، (24) سنة لم يتلقوا علاجا في الإدمان ويدمنون بمعدل 5 مرات في الأسبوع لمدة تجاوزت 12 شهرا، وطبق عليهم5 اختبارات ليونغ واختبار تعاطي المخدرات ... في مدة 6 حصص لكل طالب دامت 50 دقيقة.

اختبارات يونغ هي (المخططات، مواقف الآباء، مواقف التجنب، التعويض) ولقد لاحظت الباحثتان إسقاط ونشاط مخطط نقص التحكم في الذات عند الحالات الثلاثة حيث يعتبر عامل مباشر لتفجير الإدمان، حيث أن الفرد لا يستطيع أن يتحمل الإحباط في رغباته ويكون غير قادر على تطوير أو تعديل تعبير انفعالاته أو عواطفه.

- **دراسة (Vera Walburge and al 2008):**

تناولت الباحثات في هذه الدراسة "**الربط بين المخططات المبكرة غير المكيفة والقلق المعمم**" من خلال قياس المتغيرات ، طبق على 132 طالبا جامعيا للسنة الثانية والثالثة جامعي باستخدام مقياس الصفات (SQ II) ومقياس القلق المعمم (PSSI4). ولقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين المخططات المبكرة غير المكيفة والقلق المعمم مع ظهور أثر "الشعور بالإهمال" في القلق الملاحظ بشدة.

➢ 2.1 دراسات الذكاء العاطفي:

-دراسة والتر ميتشل Walter Mischel (الستينات):

أجرى الباحث هذه الدراسة على أطفال من سن 4 سنوات في جامعة استنان فورد في الستينات، وهدفت إلى دراسة الذكاء العاطفي عند الأطفال في المرحلة المبكرة والمراهقة من خلال دراسة تتبعيه. حيث هدف في بداية الدراسة إلى الكشف عن القوة البينشخصية وتأجيل الإشباع لدى الصغار من خلال تقديم لكل طفل على حدة قطعة من الحلوى وطلب منه تأجيل أكلها إلى مدة زمنية تقدر بـ 15 دقيقة ، مقابل أن يضاعف له الباحث عدد قطع الحلوى بعد ذلك، ونتيجة لذلك كوّن لديه مجموعة من الأطفال المتسرعين في أكل الحلوى وأطفال غير متسرعين، ثم قام بمتابعتهم في مرحلة المراهقة فوجد هناك اختلاف وفرق بين المقاومين والمندفعين، حيث وجد أن الاختلاف الانفعالي الاجتماعي أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية والانفعالية في شخصية المراهقين المقاومين ، حيث وجدهم مؤكدين ذواتهم لدرجة أكبر وأكثر قدرة على مواجهة إحباطات الحياة، كما أنهم باتوا أقل عرضة لأن يتميزوا أو ينكصوا تحت ظروف الشدة، كما أنهم كانوا يحاولون مواجهة التحديات ويلاحقونها بدلا من الاستسلام، وكانوا يتميزون بالاعتماد على النفس وأكثر ثقة بأنفسهم وانغماسا في العمل ممّا دفعهم للنجاح في دراستهم عكس المراهقين الذين اندفعوا لأكل قطعة الحلوى في مرحلة طفولتهم المبكرة (الأعسر، كفافي 2000).

- **دراسة كرامير وموررس1989:**

قام كرامير و مورس (1989) Kramer & Moores بدراسة لزيادة التعاطف بين طلاب كلية الطب، حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لزيادة التعاطف بين طلاب كلية الطب في (إسرائيل) وبين مرضاهم، واشتمل برنامج التدريب على تعلم المهارات الشخصية للاتصال والتعاطف مع المرضى، وتكونت عينة الدراسة من (21) طالبا و (10) أطباء مرشدين في مستشفى الجامعة الكبير في (إسرائيل)، حيث انقسم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، وكذلك انقسم الأطباء إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، وتكوّن البرنامج التدريبي من عشر جلسات نصف أسبوعية ولمدة خمسة أسابيع، ومدة الجلسة تسعون دقيقة. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب المتدربين أظهروا زيادة في درجة اهتمامهم ومساندتهم لمرضاهم، في حين لم يظهر طلاب المجموعة الضابطة في سلوكهم أي نوع من الاهتمام والمساندة لمرضاهم، كما أشارت النتائج إلى أن الأطباء المرشدين الذين تلقوا تدريبا أظهروا تعاطفا ومساندة لمرضاهم، بينما المرشدين الذين لم يتلقوا التدريب لم يتغير سلوكهم تجاه مرضاهم (النواجحة. 2006. ص 60).

دراسة ماير و ديبالو و سالوفي Mayer, Dipalo, Salovey (1990):

بعنوان: "**إدراك دلالات المؤثرات البصرية الغامضة (إحدى مكونات الذكاء الوجداني)**، وهدفت الدراسة إلى اختبار قدرة الأفراد على إدراك الدلالة الوجدانية لتعبيرات الوجه، والألوان، والأشكال المجردة، وربط هذه القدرات بالقدرة على التعاطف مع الآخرين، والاليكسيزيما، العصابية، وبلغت عينة الدراسة (139) طالبا ، تراوحت أعمارهم بين (17 – 23) عاما بالمرحلة الجامعية، وتضمنت عينة الدراسة ذكورا وإناثا، وتم استخدام الأدوات الآتية: استبيان الإدراك الوجداني وهو يتكون من جزئين: الأول يتكون من ستة تعبيرات للوجه، وستة ألوان، وستة أشكال مجردة، ويتكون الجزء الثاني من مقياس للتعاطف، والاليكسيزيما، العصابية، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط القدرة على إدراك الدلالة الشعورية لتعبيرات الوجه، والألوان، والأشكال المجردة ترتبط بالشعور بالتعاطف مع الآخرين (وهو أحد مكونات الذكاء الوجداني)، حيث أن التعاطف يتطلب الإدراك الصحيح لمشاعر الآخرين حتى يتمكن الشخص من التعاطف معهم، أما الأفراد الذين يفتقدون للقدرة على معرفة الدلالة الوجدانية لتعبيرات الوجه للألوان أو الأشكال فإنه يكون من المستبعد أن يشعر بالتعاطف تجاه الآخرين.

وعلى الرغم من إجراء الدراسة السابقة على الشباب إلا أن نتائجها أكدت على وجود علاقة وطيدة بين القدرة على قراءة الرموز، التعبيرات المختلفة للوجه والألوان والتعاطف كأحد مكونات الذكاء الوجداني كما أوضحت نتائجها أن القدرة على قراءة المشاعر غير اللفظية تعد إشارة لتعاطف جيد، والعكس صحيح، وقد أفادت الباحثين من هذه الدراسة في إعدادها لأنشطة البرنامج المقترح (المعلول. 2006. ص 84).

- **دراسة سالوفي و آخرون Salovey et, al, 1995:**

بعنوان: "**الانتباه والوضوح والوعي الوجداني (الانفعالي)**، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفردية في القدرة على الانتباه، والوضوح والوعي الوجداني (الانفعالي)، وفي القدرة على إدارة الانفعالات، وبلغت عينة الدراسة (86) فردا متطوعا تراوحت أعمارهم بين (20–21) عاما، واستخدم الباحثون مقياس ما وراء المزاج، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها ما يلي: وجود فروق بين الأفراد في القدرة على الانتباه والوعي والوضوح الانفعالي، وفعالية ذكائهم الوجداني، فالأفراد ذو معدلات الذكاء الوجداني المرتفعة لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم الشديدة، والتعامل معها على نحو فعال، وهؤلاء الأفراد يتمتعون بصحة نفسية جيدة. كما أوضحت النتائج أن إدارة الانفعالات تعد دليلا مهما على الذكاء الوجداني، وقد استخدم الباحثون هذا البعد كأحد أبعاد الذكاء الوجداني في دراستها الحالية (المعلول. 2006. ص 85).

دراسة ماير و جيهر Mayer, Geher (1996):

بعنوان: "**الذكاء الوجداني وتحديد الوجدان (الانفعال)**". فقد استهدفت للتعرف على المعيار الأمثل لقياس الوجدان والمشاعر، والتعرف على اللغة التي يمكن من خلالها وصف المشاعر والوجدان، بالإضافة إلى التعرف على السمات الشخصية التي قد ترتبط بالقدرة على تمييز المشاعر. وقام الباحثان بإجراء التجربة على ثمانية أفراد وطلب منهم أن يقوم كل فرد فيهم بذكر ثلاثة مواقف يكون لها تأثير على المشاعر والوجدان مروا بها من خلال الحياة اليومية، ثم طلب من كل منهم كتابة تقرير يتضمن المواقف الثلاثة ومشاعرهم أثناء هذه المواقف، وتكوّنت عينة الدراسة من (321) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (18–40) عاما، وتم استخدام مقياس دقة الانفعال (E.A.R.S)، ومقياس التعاطف، اختبار الاستعداد الدراسي، وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، وطلب من كل منهم أن يقوم بقراءة كل موقف، واختيار أحد البنود التي يرى أنها تعبر عن مشاعر صاحب الموقف، وقد تم تقييم إجابات أفراد العينة وفقا لعدة معايير منها: اتفاق إجابات أفراد العينة مع إجابات أفراد أصحاب المواقف (الأهداف)، وأيضا اتفاق إجابات أفراد العينة مع إجابات أصحاب المواقف (الأهداف)، وأيضا اتفاق إجابات أفراد العينة مع الاتجاه الاجتماعي الأمثل، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها ما يلي: أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع اتفقت إجابتهم مع أصحاب المواقف حيث يتمتعون بالقدرة على وصف مشاعر الآخرين والتعبير عنها، في حين لم تتفق إجابات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض مع إجابات أصحاب المواقف. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تعرف أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع لديهم قدرة على التعبير عن المشاعر المختلفة للآخرين، ويعد هذا أحد مكونات الذكاء الوجداني المتمثل في التعاطف. (المعلول. 2006. ص 85).

–دراسة بار–أون Bar-on (1997):

هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين في قائمة الذكاء الانفعالي، وتكوّنت الدراسة من (3831) فردا من أمريكا الشمالية في أعمار زمنية مختلفة، واستخدم الباحث قائمة الذكاء العاطفي من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية على قائمة نسبة الذكاء العاطفي، إلا أن الدراسة قد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعض الأبعاد الفرعية للقائمة، فتفوقت الإناث على الذكور في أبعاد الوعي بالذات الانفعالية والتعاطف والعلاقات الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في أبعاد التوكيدية، اعتبار الذات الاستقلالية، حل المشكلة، المرونة، تحمل الضغوط، السعادة.

ويرى بار–أون أن الإناث أقوى من الذكور في مهارات العلاقات مع الآخرين، بينما الذكور أقوى في جانب العلاقات مع النفس والقدرة على التوافق ويتعاملون بصورة أكثر كفاءة مع الضغوط.

- **دراسة فاروق عثمان و محمد السبع(1998):**

قام فاروق عثمان و محمد عبد السميع (1998)، بدراسة بعنوان: "**الذكاء الانفعالي، مفهومه، وقياسه**"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي وكشف أبعاده وجذوره، كما استهدفت إعداد أداة عملية تستخدم لقياسه وتقديره، واشتملت عينة الدراسة على (360) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية، جامعة المنصورة، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات، التعاطف، التوصل الاجتماعي)، وأشارت النتائج إلى ضرورة البحث في ذلك المجال والتعمق في الكشف عن علاقات الذكاء الانفعالي بالمتغيرات الأخرى، الأسرية، الاجتماعية، وضرورة التوسع في إعداد المقاييس العربية لهذا المتغير الحديث (النواجحة. 2006. ص 60).

- **دراسة محمد جودة (1999):**

قام محمد جودة (1999) بدراسة بعنوان: "**دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلبة الجامعة**"، وقد هدفت الدراسة التعرف على بعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلبة الجامعة، وكذلك الكشف عن الفروق الأساسية بين ذوي التحكم الداخلي وذوي التحكم الخارجي في الذكاء الوجداني. وتكونت عينة الدراسة من (410) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة بنها، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني من إعداده، ومقياس مركز التحكم من إعداده أيضا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي مركز التحكم الداخلي وذوي التحكم الخارجي في أبعاد الذكاء الوجداني السبعة لصالح الطلاب ذوي مركز التحكم الداخلي، في حين لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في أبعاد الذكاء الوجداني السبعة بالإضافة إلى المجموع الكلي (النواجحة. 2006. ص 61.).

- **دراسة جامان جرافز Jamen graves, 1998:**

وفي دراسة حول العلاقة بين الذكاء العاطفي والقدرات العقلية ومدى تأثير كل منهما على أداء الأفراد، قام جامان جرافز Jamen Graves بدراسة على عينة من الموظفين (150) فردا ، (75) أنثى و (75) ذكرا، وطبق عليهم مقياسين للقدرة العقلية، اختبار "ويندر ليك" الشخصي ومصفوفة "رأفن" المتقدمة، ومقياس الذكاء العاطفي من إعداد ماير و سالوفي و كارسبو 1997. وفي اليوم التالي تم استدعاء أفراد العينة وطلب منهم تأدية بعض المهام التي صممها الباحث للتوصل إلى موقف العمل الفعلي ويعتبر ذلك محك الأداء المهني، وتم تجميع النتائج الخاصة بكل من الذكاء العاطفي والقدرات العقلية والأداء المهني، فأظهرت النتائج ارتباط الذكاء العاطفي بالقدرات المعرفية.

- **دراسة ندا أبي سمرا (2000):**

قامت هذه الباحثة بدراسة بعنوان: "**العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الحادي عشر**"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، واختيرت العينة من المدارس العامة والخاصة في منطقة (مونت غمري) ومن ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وقسمت العينة إلى المستويات التالية: (متفوق – متوسط التفوق – متدني التفوق) واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي "قائمة بار–أون" والتي تتكون من 133 فقرة. وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي (النواجحة. 2006).

- **دراسة ماليك Malek, 2000:**

بعنوان: "**العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب حل النزاع التعاوني**"، واستهدفت الدراسة قياس العلاقة بين الذكاء الوجداني وأسلوب إدارة النزاع التعاوني، وافترضت هذه الدراسة أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني كما هو مقاس باختبار الذكاء الوجداني (EQ-I) وأسلوب إدارة النزاع التعاوني، كما هو مقاس بأداة توماس–كيلمان Mode Thomas-Kilmann، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة (98) فردا تتراوح أعمارهم ما بين 18–75 سنة بمتوسط عمر 41 سنة، واستخدمت هذه الدراسة: أسلوب توماس كيلمان Thomas-Kilmann، ومقياس الذكاء الوجداني (EQ-I)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وأسلوب إدارة النزاع التعاوني (المعلول. 2006. ص 87).

-دراسة سحر علام (2001):

قامت سحر علام (2001)، بدراسة بعنوان: "**تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**"، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة ، باستخدام مبادئ ومفاهيم التربية السيكولوجية، وقياس أثره على بعض المتغيرات النفسية بهدف تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لدى الطالبات، واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين هما: مجموعة تجريبية، وتتكون من (70) طالبة من طلبات الفرقة الرابعة علم النفس، ومجموعة ضابطة وتتكون من (50) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة علم النفس، وبلغ متوسط أعمار أفراد العينة الكلية (21,37) عاما، وطبق الباحث مقياس الذكاء الوجداني ترجمة : صفاء الأعسر، وقائمة الضغط النفسي اليومي ترجمة : محمد صهيب مزنزق، واختبار روتر للتوافق ترجمة: صفاء الأعسر، ومقياس السلوك التوكيدي إعداد : صفاء الأعسر و مريم الخليفي، واختبار المهارات الاجتماعية ترجمة : محمد السيد عبد الرحمن. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في

القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على المعدل الإجمالي لمقياس الذكاء الوجداني وجميع مقاييسه الفرعية، وكذلك دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى النمو في الذكاء الوجداني وانخفاض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق ونمو المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية (ما عدا متغير السلوك ألتوكيدي).في اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الذكور، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في بعد التواصل مع الآخرين في اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الإناث، في حين لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد (الوعي بالذات – التحكم في الانفعالات – التفهم – العطوف) على مقياس الذكاء الانفعالي (النواجحة. 2006. ص 63).

- **دراسة فوقية محمد راضي (2001):**

هدفت دراستها إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء العاطفي بين الجنسين من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي، وقدرات التفكير ألابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (289) طالبا جامعيا منهم (135) ذكورا، (154) إناثا تراوحت أعمارهم ما بين (19–25 سنة). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء العاطفي (التعاطف – إدارة العلاقات – الدافعية الذاتية – الدرجة الكلية)، وبين الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي، والطلاب منخفضي الذكاء العاطفي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري لصالح مرتفعي الذكاء العاطفي.

- **دراسة السيد السمادوني(2001):**

قام السيد السمادوني (2001)، بدراسة بعنوان: "**الذكاء الانفعالي والتوافق المهني للمعلم**"، حيث هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي للمعلم وتوافقه المهني، وأثره النسبي في توافق المعلم المهني، كما هدفت إلى الكشف عن أثر جنس المعلم وتخصصه الأكاديمي وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي لديه. وبلغت عينة الدراسة (360) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الثانويـــة بمحافظة الغربية (الأردن)، ومقياس التوافق المهني للمعلم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطـــية موجبة دالة إحصائيا بين درجات مقياس الذكاء الانفعـــالي للمعلم والتوافق المهني لديه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية ، وبينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم وأبعاده المختلفة من خلال درجاته على مقياس الذكاء الانفعالي في الدرجة الكلية وأبعاده المختلفة ، كذلك بينـــست الدراسة وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بصفة عامة لصالح المعلمين، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين التخصصات الأكاديمية للمعلمين في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبعد

تناول العلاقات فقط. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبعدي التعاطف وتناول العلاقات (النواجحة. 2006. ص 61-62).

- **دراسة محسن محمد أحمد (2001):**

بعنوان: "**العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي (الوجداني) والتفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات**"، وهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين التخصصات الأكاديمية المختلفة في كل من: الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقات المتبادلة بين كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وأجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (200) طالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالسعودية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الكلمات الصورة (أ) إعداد" تورانس" وترجمة عبد الله سليمان و فؤاد أبو حطب 1971، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين عوامل الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية، وبين قدرات التفكير الابتكاري ودرجته الكلية. وبذلك يسهم التفكير الابتكاري في ارتفاع الذكاء الانفعالي كما يتطلب التفكير الابتكاري إلى قدر من الذكاء الانفعالي (المعلول. 2006. ص 82).

- **دراسة باتستيني** Batastini(**2001**)**:**

دراسة باتستيني بعنوان: "**العلاقة بين ذكاء الطلاب الوجداني، الابتكاري، والقيادي**"، واستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والابتكارية والقدرة على القيادة، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية عشرة طالبا (18) من المدرسة العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القيادية، واستخدمت الدراسة مقياس جولمان للكفاءات الوجدانية (ECI)، ومقياسين أحدهما للقدرة والابتكارية، والثاني للقيادة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة عند مستوى 0,01 بين الذكاء الوجداني والابتكارية، ووجود علاقة قوية (0,66) دالة عند مستوى 0,01 بين الذكاء الوجداني والقيادة (المعلول. 2006. ص 82).

- **دراسة ديناتال(2001):**

دراسة ديناتال Denatale 2001 بعنوان: "**تأثير مناهج التعلم الوجداني على الذكاء الوجداني للمراهقين**"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدرجة التي يمكن أن يزيد بها الذكاء الوجداني للمراهقين من خلال مناهج التعلم الوجداني لمدة سبعة أسابيع، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: أحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل لماير و سالوفي (M.E.I.S)، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها ما يلي: أن المجموعة التجريبية تقدمت أفضل من المجموعة الضابطة في الاختبارات الفرعية للذكاء الوجداني: الوجوه، القصص، الإحساس، التوليفات، إدارة الانفعالات، وأوصت الدراسة بأهمية وجود مناهج التعلم الوجداني لتنمية الذكاء الوجداني في المدارس.

وأفادت هذه الدراسة الباحثة في معرفة مدة البرنامج المحددة للدراسة الحالية حيث اتضح أن استمرار منهج التعلم الوجداني لمدة سبعة أسابيع أدى إلى تحسين الذكاء الوجداني (المعلول. 2006. ص 87).

- **دراسة (Fannin & Barbara Ellen 2002):**

هي من بين الدراسات التي تقوم على فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والذكاء التحليلي ومدى تأثير كل منهما على الإنجاز الأكاديمي. قامت الدراسة على عينة مكونة من (115) طفلا في المرحلة من (13–14) سنة، طبق عليهم مقياس الذكاء العاطفي متعدد الأبعاد للمراهقين. وتم تحديد المستوى الأكاديمي عن طريق مقياس (Terra nova) وتم استخدام مقياس "أوتيس لينون للقدرة المدرسية Otis Lennon School Ability Test وكانت تلك الدراسة تفترض أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والإنجاز الأكاديمي. وأكدت النتائج أن الذكاء التحليلي أكثر دقة تنبؤية بالدرجات المدرسية والإنجاز الأكاديمي من الذكاء العاطفي. كذلك يرتبط الذكاء العاطفي ارتباطا إيجابيا بالدرجة المدرسية المتوسطة، ومقياس الإنجاز الأكاديمي، ويرتبط الذكاء العاطفي ارتباطا معتدلا بالذكاء التحليلي (مجدي فرغلي محمد. 2007. ص 494).

- **دراسة أبو ناشي (2002):**

قامت منى أبو ناشي (2002) بدراسة بعنوان: "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية**"، حيث سعت الدراسة لبحث علاقة الذكاء الوجداني وكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (205) طالبا وطالبة بواقع (93) طالبا و (112) طالبة من كلية التربية النوعية –جامعة المنوفية–، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعدادها، واختبار المهارات الاجتماعية من إعداد السيد السمادوني، والبروفيل الشخصي من إعداد جابر عبد الحميد و فؤاد أبو حطب، واختبار الذكاء العام من إعداد السيد محمد خيري. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني وبين أبعاد الاجتماعية والسيطرة والاتزان الانفعالي، كذلك أسفرت نتائج التحليل العاملي لأبعاد الذكاء الوجداني وسمات الشخصية عن عدم وجود تمايز بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد سمات الشخصية (النواجحة. 2006. ص 66).

- **دراسة زيدان والإمام (2002):**

قام عصام زيدان و كمال الإمام (2002) بدراسة بعنوان: "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**"، حيث سعت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة، وكل من أساليب التعلم المختلفة، وبعض أبعاد الشخصية، والتخصصات الدراسية المختلفة لدى طلاب كلية التربية النوعية، وتكونت عينة الدراسة من (355)

طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، منهم (180) من الذكور و (175) من الإناث، موزعين على ستة تخصصات دراسية مختلفة تراوحت أعمارهم بين (21-23 سنة). واستخدم الباحث كل من مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس أساليب التعلم، وقائمة أيزنك للشخصية، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، كما أشارت إلى أن الانبساط يرتبط بعلاقة موجبة ضعيفة وغير دالة إحصائيا بمعظم أبعاد الذكاء الانفعالي وهي (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، الوعي بالذات) ولكنه يرتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائيا ببعد (التواصل) وبالدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، كما يتضح أن العصابية ترتبط بعلاقة سالبة دالة إحصائيا بجميع أبعاد الذكاء الانفعالي وبدرجته الكلية فيما عدا بعدي (التعاطف، والوعي بالذات)، حيث أن العلاقة موجبة ولكنها دالة إحصائيا أيضا، وكذلك تشير النتائج إلى أن أكثر التخصصات الدراسية ترتبط بأبعاد الذكاء الانفعالي التربية الموسيقية والتربية الفنية، حيث كانت العلاقة دالة إحصائيا بأبعاد التعاطف، وتنظيم الانفعالات، والتواصل وبالدرجة الكلية، أما تخصص الإعلام كانت العلاقة دالة إحصائيا ببعدي الوعي بالذات، والتواصل فقط، أما بقية التخصصات الدراسية لم يكن لها علاقة دالة إلا ببعد واحد فقط هو التواصل(النواجحة. 2006. ص 65).

- **دراسة ستوتليمير ب، ج (Stottlemyer, B,G 2002):**

عنوانها: "**علاقة الذكاء العاطفي بالإنجاز الأكاديمي**"، حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والإنجاز الأكاديمي، وقد اشتملت العينة على (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس شمال تكساس، وقد اشتملت العينة على (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس شمال تكساس، وقد استخدم الباحث قائمة الذكاء العاطفي لبار-أون وأداة تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات الذكاء العاطفي والإنجاز الأكاديمي (النواجحة، زهير. 2006. ص 64).

- **دراسة محمود ومطر (2002):**

قام سليمان محمود و عبد الفتاح مطر (2002)، بدراسة بعنوان: "**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء**"، حيث سعت الدراسة للتعرف على إمكانية التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال أساليب المعاملة الوالدية، كما يدركها الأبناء، وكذلك تحديد الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث، كما سعت لتحديد طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن منهم (60) ذكرا بمتوسط عمري قدره (15,1) و (60) أنثى بمتوسط عمري قدره (15,4)، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداده، ومقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية من إعداد محمد خالد الطحان. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم (الاستقلال، الديمقراطية، التقبل) كما يدركها الأبناء، وأبعاد الذكاء الانفعالي

لديهم سواء الذكور أو الإناث معا، في حين أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم (التسلط، الحماية الزائدة) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم سواء الأبناء الذكور والإناث معا، كما اتضح من النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في عوامل الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية فيما عدا بعد إدارة الانفعالات حيث كانت الفروق لصالح الإناث (النواجحة. 2006. ص 64).

- **دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2002):**

قامت هذه الدراسة على فحص أثر كل من النوع (ذكور–إناث) والتخصص (نظري و علمي) على الذكاء الوجداني، كذلك علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاء المتعدد – التفكير الابتكاري – التفكير الناقد – وعوامل الشخصية) وذلك على عينة من طلاب كلية التربية بقنا مكونة من (147) طالبا وطالبة (59) طالبا، (88) طالبة، (65) طالبا وطالبة تخصص علمي، (82) طالبا وطالبة تخصص نظري تتراوح أعمارهم بين (20–23) سنة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن لكل من النوع والتخصص لا يؤثر على الذكاء العاطفي، وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء العاطفي والذكاء اللغوي وبين الذكاء الشخصي والتفكير الابتكاري والاجتماعي والناقد، ولا يوجد علاقة بين الذكاء العاطفي ولكل من الذكاء المنطقي الحركي والموسيقي والأكاديمي.

وتوصلت أيضا إلى نتيجة هامة مؤداها أن الذكاء العاطفي يقع في المجال المعرفي، بينما يقترب أكثر من المجال الوجداني على متصل (المعرفة – الوجدان). ووجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء اللغوي و الشخصي، والذكاء الاجتماعي والتفكير الابتكاري والناقد وعوامل الشخصية. كما أوضحت الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات المتعددة.

- **دراسة عجوة (2002):**

قام عبد العال عجوة (2002) بدراسة بعنوان: "**الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة**"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، وتكونت العينة من (64) طالبا و (194) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية –جامعة المنوفية–(مصر) من التخصصات العلمية (رياضيات، وكيمياء، طبيعة، وتاريخ طبيعي) والتخصصات الأدبية (لغة عربية ولغة فرنسية)، واستخدم ثلاثة مقاييس للذكاء الوجداني من إعداده، وتشير النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة، كذلك أسفرت النتائج

عن عدم وجود فروق بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة (النواجحة. 2006. ص 64–65).

-دراسة سونسشين Sonnenschein 2002:

سعت هذه الدراسة إلى فحص مهارات الذكاء العاطفي على الأداء الأكاديمي على طلاب التعليم الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبا قسموا إلى مجموعتين: تجريبية (27 طالبا) وضابطة (28 طالبا)، وطبق اختيار بار–أون على المجموعتين بالإضافة إلى اختبار تحصيلي في مادة الجبر، واستمرت التجربة اثني عشر أسبوعا درست فيها المجموعة التجريبية بالإضافة إلى المنهج التقليدي مهارات الوعي بالذات، الدافعية، إدارة الذات، التعاطف، التوافق الاجتماعي، كما شاركوا في مناقشات جماعية وأنشطة باستخدام لعب الأدوار واستكمال ورقات عمل وكتابة الخواطر اليومية. وأظهرت الدراسة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة، ولم تكن هذه الفروق دالة إحصائيا.

-دراسة سعيد سرور2003

قام سعيد سرور (2003) بدراسة بعنوان: "**مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم**". حيث هدفت الدراسة التعرف على تباين مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – منخفض)، وبلغ حجم عينة الدراسة الكلية (526) من طلاب وطالبات الدبلوم المهنية (تخصص تكنولوجيا تعليم) بكلية التربية بدمنهور، وتتراوح أعمارهم بين (22–29) سنة. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني ترجمة وإعداد محمد إبراهيم جودة، ومقياس مهارات مواجهة الضغوط إعداد عادل البنا، وسعيد عبد الغني، ومقياس مركز التحكم إعداد محمد هلال، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي المستويات الذكاء الوجداني المختلفة في مهارات مواجهة الضغوط، وتبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع. كما اتضح وجود تفاعل ثنائي ذي أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط، في حين لم يتضح وجود أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط، كما اتضح عدم وجود تأثير تفاعلي دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع على مهارات المواجهة (النواجحة. 2006. ص 67).

- **دراسة عبد السميع (2003):**

قام محمد عبد السميع (2003) بدراسة بعنوان: "**مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف –جامعة أم القرى**–، حيث استهدفت الدراسة برنامج التنوير الانفعالي والكشف عن مدى فاعليته في ترقية الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وقد تم تطبيق البرنامج على مجموعتين تجريبيتين إحداهما من الطلاب وعددهم (34) والأخرى من الطالبات

وعددهم (35)، وكذلك مجموعتين ضابطتين أحدهما من الطلاب وعددهم (38) والأخرى من الطالبات وعددهم (45)، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى عينة الطلاب، وكذلك عينة الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية عند مستوى (0,01) لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدى عينة الطلاب، وكذلك الطالبات في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية عند مستوى (0,01) لصالح المجموعة التجريبية (النواجحة. 2006. ص 69–70).

- **دراسة فات و هاو Fatt & How 2003** :

هي من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي والذكاء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس والسن والسنة الدراسية والفروق بين الطلاب المحليين والأجانب، وتأثيرها على النجاح في العمل. أجريت هذه الدراسة في جامعة سنغافورة، على عينة مكونة من (100) طالب جامعي من مختلف التخصصات منهم (31) طالبا ينحدرون من ثقافات أجنبية، وأظهرت النتائج أن الطلاب الأجانب أكثر ذكاء وجدانيا من الطلاب المحليين، وأن الذكور أكثر ذكاء عاطفيا من الإناث، وأن نجاح القيادة في العمل يتوقف بشكل كبير على الذكاء العاطفي أكثر من الذكاء الأكاديمي.

- **دراسة الخرنوب (2003)** :

قامت فتون خرنوب (2003)، بدراسة بعنوان: "**بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية**". وقد هدفت الدراسة الكشف عن الفروق بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في كل من سمات الشخصية وبعدي الاعتماد والاستقلال. وشملت العينة على (400) طالبا وطالبة، منهم (211) طالبا و(189) طالبة من طلاب الصف الثالث ثانوي، وبلغ متوسط أعمارهم (17,03)عاما.واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداده، واستفتاء الشخصية من إعداد سيد محمد غنيم، وعبد السلام عبد الغفار، واختبار الأشكال المتضمنة إعداد أنور الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في خمسة عوامل الشخصية لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، والعوامل التي ميزت ذوي الوجداني المرتفع هي: عامل الذكاء العام، عامل الاتزان الانفعالي، عامل قوة الأنا، عامل المخاطرة والإقدام، عامل الاكتفاء الذاتي، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في العوامل التالية: عامل الاجتماعية، عامل الانطلاق، عامل السيطرة، عامل الجدية، عامل الرومانسية، عامل الفردية، عامل الثقة بالنفس، عامل التكوين العاطفي، عامل التوتر الدافعي، ودلت النتائج على وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في بعد الاعتماد، الاستقلال عن المجال الإدراكي لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني (النواجحة. 2006. ص 68-69).

- **دراسة لوبيس و آخرون (2003):**

قام كل من لوبيس و آخرون (2003) Lopes et al، بدراسة بعنوان: "**الذكاء العاطفي والشخصية والإدراك الجيد للعلاقات الاجتماعية**"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على إسهام كل من قدرات الذكاء العاطفي، وسمات الشخصية في الإدراك الجيد للعلاقات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالب و (66) طالبة من طلبة الجامعة، وبلغت نسبة الطلبة البيض (47%) من إجمالي العينة و (22%) من القوقازيين و (19%) من السود الأفارقة الأمريكيين و (11%) من الأسبان و (1%) آخرين. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي لماير و سالوفي و كارسو Mayer, Salovey, Caruso, 2001 ومقياس الشخصية لكوستا و مسكراي Costa and Mc Crae 1992 وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد الذين سجلوا درجات مرتفعة في إدارة الانفعالات على مقياس الذكاء العاطفي كانوا أكثر إيجابية في علاقاتهم مع الآخرين، وأقل احتمالية في تسجيل أفعال سلبية مع الأصدقاء والمقربين.

- **دراسة هوتميرز (2003) Houtmeyers, A.K :**

بعنوان: "**العلاقات الارتباطية والذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة**"، واستهدفت الدراسة فحص العلاقة الارتباطية بين الأمهات والآباء والذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (31) طفلا وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة، وافترضت الدراسة: أن مستويات ارتباط الأطفال (أطفال ما قبل المدرسة) بالوالدين سيكون له ارتباط مرتفع بمستويات الذكاء الوجداني وأن ارتباط الطفل بالأم بصفة خاصة سيكون له متنبأ أكثر أهمية لارتباطه بالذكاء الوجداني. واستخدمت الدراسة طرق متعددة للقياس شملت تقييمات الآباء لعلاقات الارتباط مع الأبناء (أطفال ما قبل المدرسة) وتقديرات المدرسين عن الكفاءة العاطفية والاجتماعية، وأداء الأطفال على عدد من المقاييس المصممة لتقييم بعض جوانب الذكاء الوجداني والتي شملت: الإدراك الذاتي الوجداني، التعاطف، التوجه للإنجاز. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها ما يلي: عدم تأكيد الارتباط بين الأم والذكاء الوجداني للأطفال، رغم وجود علاقة بالأب ترتبط بمستويات منخفضة من الصعوبات السلوكية لدى كل أطفال العينة، وعندما تم استكمال التحليل بشكل منفصل وفقا لجنس الطفل، أظهرت النتائج نماذج متميزة نسبيا، حيث وجد علاقة ارتباطية بين الأم والتوجه لإنجاز لدى البنات (أحد مكونات الذكاء الوجداني)، ولكنها لم تظهر أي جوانب للذكاء الوجداني لدى الأولاد، وأظهرت النتائج أيضا أن: علاقات الارتباط الأبوي الحنونة والآمنة ارتبطت بنسبة منخفضة من المشكلات ذات الأسباب الخارجية لدى البنات، وارتبطت لدى الذكور بالذكاء الوجداني العام بعض جوانب التوجه للإنجاز. كما أن العمر والجنس والمهارات

اللغوية وجد أنها مرتبطة بنمو الذكاء الوجداني، وأوصت الدراسة بوضع مقياس للذكاء الوجداني لدى أطفال ما قبل المدرسة (المعلول. 2006. ص 79).

- **دراسة فارنهام (2003) Furnham:**

قام بدراسة بعنوان: "**تأثير الذكاء الوجداني على السعادة**"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والسعادة، وتكونت عينة الدراسة من (11) طالب و (77) طالبة من طلبة السنة الأولى الجامعية، واستخدم الباحث المقاييس التالية: مقياس الشخصية من إعداد كوستا و مسكري 1992 (Costa ; McCrae)، ومقياس القدرة المعرفية من إعداد بيرسونيل 1998 (Personnel) ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد بيريديز و آخرون 2003 (Petrides et al) ومقياس السعادة من إعداد أرجيل، مارتن، كروسلاند 1989 (Argyle, Matin & Crossland). وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين العصاب والسعادة، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة المعرفية وكل من السعادة والذكاء الوجداني، في حين أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الانبساط والسعادة، كذلك وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة (النواجحة. 2006. ص 68).

- **دراسة عادل هريدي (2003):**

قام ، بدراسة بعنوان: "**الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء بعض المتغيرات الحيوية الاجتماعية**"، حيث سعت الدراسة إلى رصد الفروق الفردية في الذكاء الوجداني بين مجموعات عينة عشوائية عنقودية في ضوء متغيرات النوع، والعمر، والحالة الزوجية، ومستوى التعليم، والتخصص المهني، والبيئة الثقافية الحضارية، ومستوى الدخل، واشتملت الدراسة على عينة عشوائية عنقودية بلغ مجموع أفرادها (149) مبحوثا، وتنتمي العينة إلى مختلف الخصائص الحيوية الاجتماعية من حيث فئات العمر، والحالات الزوجية، والمستويات التعليمية، والتخصص المهني، والبيئة الثقافية الحضارية، ومستويات الدخل المختلفة. وقام الباحث بتصميم مقياس للذكاء الوجداني وفقا لنموذج بار–أون (Bar-on). وقد أشارت النتائج في مجملها إلى أن الإناث المتزوجات، والأكبر سنا، وممن حصلن على التعليم الجامعي فأكثر، وممن نشأن ويعشن بالمدينة، وينتمين لمستويي الدخل المتوسط والمرتفع، يتمتعن بقدر أكبر من الذكاء الوجداني ومكوناته الأساسية، وكفايته الفرعية، مقارنة ببقية العينات الفرعية للدراسة في ضوء الخصائص الحيوية الاجتماعية (النواجحة. 2006. ص 68).

- **دراسة كابلان (2003) Kaplan, F.B:**

بعنوان: "**تنمية المشاعر الوجدانية: برنامج تدريبي على الذكاء الوجداني لمعلمات وتخصصي التربية في مرحلة ما قبل المدرسة**"، والتي استهدفت تقويم آثار برنامج تدريبي تربوي نفسي على تنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمات والمربيات في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم اختيار عينة الدراسة في مركز الطفولة

المبكرة، ومدرسة تقوم بخدمة منطقة سكنية يسكنها الأسبان منخفضي الدخل، وبلغت عينة الدراسة (17) معلمة يتحدثون الاسبانية هم في الأصل مهاجرين أسبان وذوي تعلم رسمي محدود، وقد تعرضوا إلى برنامج تدريبي امتد مدته (60) ساعة، وقد تم تصميم هذا البرنامج التدريبي بهدف تنمية القدرة على إدراك المشاعر الوجدانية وفهمها وإدارتها، وصمم أيضا من أجل التنفيذ الناجح له برنامج تعلم وجداني اجتماعي مع الأطفال، وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس الكمية والكيفية اشتملت على اختبارات لقدرات الذكاء الوجداني، وبطاقات ملاحظة للأداء، ومقاييس التقرير الذاتي. وقد دلت نتائج الدراسة على: التحسن الدال للذكاء الوجداني لدى المشاركات بعد البرنامج مقارنة بما كان عليه قبل البرنامج. وأوصت الدراسة ببناء الاختبارات الخاصة بمقياس الذكاء الوجداني في المجتمعات الثقافية والتربوية المتنوعة لتقييم الذكاء الوجداني للأطفال (المعلول. 2006. ص 80).

- **دراسة أحمد أبو ديه (2003):**

قام بدراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية**"، حيث سعت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي ومعرفة فاعلية هذا البرنامج لطلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية، وشملت عينة الدراسة طلاب الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس لواء الرصيفة التابعة لمديرية تربية الزرقاء ويبلغ عدد طلاب الصف الثامن الأساسي فيها (125) طالبا، تم اختيار (28) طالبا بشكل عشوائي، ثم وزعوا عشوائيا على مجموعتين الأولى تجريبية وتتكون من (14) طالبا، والثانية ضابطة تتكون من (14) طالبا. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمعالجة في تنمية الإنجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مقياس الذكاء الانفعالي سوى في المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته (النواجحة. 2006. ص 67).

- **دراسة بيريديز و آخرون Petrides and al 2004:**

قام هؤلاء الباحثون بدراسة بعنوان: "**دور الذكاء العاطفي في الأداء الأكاديمي والسلوك المنحرف في المدرسة**"، وقد هدفت الدراسة التعرف على دور أبعاد الذكاء العاطفي في الأداء الأكاديمي والسلوك المنحرف في المدرسة، وبلغ قوام عينة الدراسة (650) طالب من طلبة المدارس الثانوية ببريطانيا، وتوزعت العينة بواقع (52%) من الذكور، و (48%) من الإناث، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس الشخصية، ومقياس الذكاء اللفظي. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الدرجات العالية على مقياس الذكاء العاطفي أقل احتمالية بالتغيب عن المدرسة بدون عذر، وترك المدرسة، كما يتضح أن الانفعالات المتعلقة بالقدرات الإدراكية الذاتية والميول التي تتبع أبعاد الذكاء العاطفي لها تأثير في الأداء الأكاديمي والانحراف السلوكي.

- **دراسة محمد حبشي و جاد الله أبو المكارم (2004):**

قاما بدراسة بعنوان: "**المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي**". وقد هدفت الدراسة إلى مقارنة البناء العاملي لقائمة نسبة الذكاء الانفعالي بين المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي، كما هدفت إلى تحديد الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لعينة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (416) طالبا وطالبة من أربع مدارس بالتعليم الثانوي العام، بواقع مدرستين للمتفوقين، ومدرستين لغير المتفوقين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح مجموعة الذكور، فيما عدا بعدي التعاطف والمسئولية الاجتماعية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، كذلك أشارت إلى وجود فروق بين مجموعتي التخصص العلمي والأدبي في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح طلبة التخصص العلمي (النواجحة. 2006. ص 70–71).

- **دراسة فؤاد الدواش (2004):**

قام بدراسة بعنوان "**الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية**". حيث هدفت الدراسة إلى معرفة السمات التي ترتبط بالذكاء الوجداني. ولاغت عينة الدراسة (520) بواقع (224) ذكور و (296) إناث، تراوحت أعمارهم من (15–17) سنة بمتوسط عمري (12–16). واستخدم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد فاروق عبد السلام وفؤاد الدواش، ومقياس إيزنك–ويلسون مكونات العصابية من إعداد علاء الدين كفافي و مايسة النبال، ومقياس إيزنك–ويلسون الانبساطية إعداد جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي. وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي يبن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من النشاط الاجتماعي، والتعبيرية، والتأملية، والمسئولية لدى العينة الكلية والذكور والإناث في حين لم تشر النتائج إلى وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من المخاطرة، والاندفاعية لدى العينة الكلية والذكور والإناث، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات منخفضي الذكاء الوجداني ومتوسطات درجات مرتفعي الذكاء الوجداني في الاستجابة إلى متغير النشاط– متغير الاجتماعية – متغير التعبيرية – متغير التأملية – متغير المسئولية – متغير تقدير الذات – متغير الميل للقلق – متغير الميل للوسوسة – متغير الاستقلالية ومتغير توهم المرض، وكان ذلك في صالح مرتفعي الذكاء الوجداني، في حسن لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات منخفضي الذكاء الوجداني ومتوسطات درجات مرتفعي الذكاء الوجداني في الاستجابة إلى متغير الاندفاعية – متغير السعادة – متغير الشعور بالذنب (النواجحة. 2006. ص 71،70).

- **دراسة معاوية أبو غزال (2004):**

قام بدراسة بعنوان "**أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن**". حيث هدفت الدراسة للتحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير و سالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن، كما هدفت للكشف عما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف المجموعة وجنس الأطفال والتفاعل بينهما. وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طفلا وطفلة من أطفال قرى SOS في أربد، تراوحت أعمارهم بين (8–11) سنة تم توزيعهم وفق متغيري الجنس والعمر عشوائيا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد استخدم الباحث اختبار "سوليفان" للذكاء الانفعالي بعد تعديله ليناسب البيئة الأردنية. وكشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة للبرنامج التدريبي على أداء الأطفال في اختبار الذكاء الانفعالي الكلي، يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما، كذلك كشفت النتائج عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد الثلاثة للذكاء الانفعالي (إدراك وفهم، وإدارة الانفعالات) يعزى لمتغير المجموعة، في حين لم يظهر أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس، أو التفاعل بين المجموعة والجنس (النواجحة. 2006. ص 71).

- **دراسة عبد الحي محمود و مصطفى محمد (2004):**

قاما بدراسة بعنوان "**الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية**". حيث هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية (الذكاء العقلي التقليدي)، واللامعرفية (سمات الشخصية)، وطبقت أدوات الدراسة على (196) طالبا وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس، و(89) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني من إعدادهما، كما استخدما اختبار الرياض "بيتا" لقياس الذكاء العقلي، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي التقليدي، بينما أكدت النتائج أن الذكاء الوجداني يرتبط جزئيا مع بعض سمات الشخصية، حيث أنه يرتبط إيجابيا مع بعض السمات وهي: (سمة الذكاء، الثبات الانفعالي، السيطرة، الامتثال، المغامرة، التخيل، الهاء، والتنظيم الذاتي) ويرتبط سلبيا مع بعض السمات الأخرى وهي (عدم الأمان، كفاية الذات والتوتر) في حين لم يرتبط مع سمات (التآلف، الاندفاعية، الحساسية، الارتياب، التحررية)، وأظهرت النتائج أن متغير الجنس لم يؤثر تأثيرا دالا على الذكاء الوجداني (النواجحة. 2006. ص 70).

- **دراسة محمد حسين (2004):**

قام بدراسة بعنوان "**نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية**". حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مقدار الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، واختيرت عينة الدراسة من بين معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية، وتكونت من (72) معلم، و (148) معلمة. واستخدم الباحث قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الانفعالي، واختبار" رافن" للمصفوفات المتتابعة، ومقياس تقويم أداء المعلم. وخلصت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم بصورة دالة إحصائيا في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، كما أشارت النتائج إلى أن أهم أبعاد الذكاء الانفعالي التي يمكنها التمييز بين المعلمين الأكثر والأقل كفاءة هي (تحقيق الذات، التعاطف، المسئولية الاجتماعية، حل المشكلات، وضبط الاندفاعات، والتفاؤل)، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباط ضعيف بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي (النواجحة. 2006. ص 72).

-دراسة علي محمد (2005):

بعنوان "**فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال**".ولقد هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج أنشطة لتنمية الذكاء العاطفي لأطفال ما قبل المدرسة وإلى الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء العاطفي والكشف أيضا عن أثر البرنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال ما قبل المدرسة وبناء مقياس جديد للذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة ومقياس آخر جديد لقياس التفكير الإبداعي في إطار مفهوم الذكاء العاطفي.

ولقد أجابت هذه الدراسة عن مدى فاعلية هذا البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالذات والتعاطف والتحكم في الغضب وتأجيل الإشباع، وفي إدارة النزاع والصراعات والتفاوض مع الآخرين، ومن جهة أخرى، أجابت هذه الدراسة أيضا عن أثر هذا البرنامج في تنمية الطلاقة والتخيل والأصالة دائما لنفس العينة. ولقد قدم هذا البرنامج في شكل خمس الوحدات ضمن مجموعة الخبرات التربوية، وكانت نتيجة الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في درجات مقياس الذكاء العاطفي والتفكير الإبداعي على المجموعة الضابطة، ممّا دل على أثر هذا البرنامج المقترح وفاعليته في نفس العينة (علي محمد، علا عبد الرحمن. 2005).

- **دراسة إلهام خليل (2005):**

قامت بدراسة بعنوان "**مدى إمكانية قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني للتمييز بين فئات إكلينيكية مختلفة**"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية مكونات بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني (الرئيسية والفرعية) في التمييز بين مرضى الذهان والأسوياء، وتكونت عينة الدراسة من (177) مريضا ذهانيا من

مستشفى الأمراض النفسية والعقلية بالعباسية، و(223) كعينة سوية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لبار–أون، واستخبار سمات النمط الفصامي من إعداد كلاردج و بروكسيل Claridge & Broks، وأشارت النتائج إلى أن مكونات المسئولية الاجتماعية، وتحمل المشقة (بالسلب) اعتبار الذات، حل المشكلة، علاقات اجتماعية (بالسلب)، التفاؤل، والاستقلالية، وأيضا الذكاء بين الأشخاص، وإدارة المشقة (بالسلب) القدرة على التكيف، الذكاء داخل الشخص، والمزاج العام هي أفضل المتغيرات المنبئة للتمييز بين الأسوياء والذهانيين الذكور، بينما كانت أفضل المتغيرات المنبئة بالتمييز ما بين الأسوياء والذهانيين الإناث هي: المسئولية الاجتماعية، تحمل المشقة (بالسلب) اعتبار الذات، حل المشكلة، التفاؤل، السعادة (بالسلب)، والذكاء بين الأشخاص، إدارة المشقة (بالسلب) الذكاء داخل الشخص، القدرة على التكيف، كما أوضحت النتائج أن التعاطف فقط والذكاء بين الأشخاص هما أفضل المتغيرات المنبئة بالتمييز بين الفئات الإكلينيكية المختلفة (النواجحة. 2006. ص 73).

- **دراسة إلهام خليل و أمينة الشناوي (2005):**

قامت بدراسة بعنوان "**الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار–أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة**". وقد أجريت الدراسة بهدف معرفة إسهام أبعاد الذكاء الوجداني على قائمة بار–أون في التنبؤ بأساليب المجابهة المستخدمة، وأيضا التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني المرتبطة بأساليب المجابهة التكيفية والأخرى المرتبطة بأساليب المجابهة غير التكيفية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (327) من طلاب وطالبات كلية الآداب بجامعة المنوفية(مصر) بمدى عمري يتراوح بين (17–23) سنة. واستخدمت قائمة الذكاء الوجداني لبار–أون (Bar-On, 1997)، وقائمة المجابهة لكارفر و آخرون (Carver et al, 1989). وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب المجابهة التكيفية، وارتباطات سالبة مع أساليب المجابهة غير التكيفية، وقد تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة ما عدا البعد الفرعي المتعلق بتحمل المشقة، حيث كانت الفروق لصالح الذكور (النواجحة. 2006. ص 72).

- **دراسة عبد الجبار السامرائي (2005):**

هدفت إلى دراسة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في مدارس اليوبيل، ووفقا لمتغيري السن والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (83) من طلاب المرحلة الإعدادية (44 ذكور – 39 إناث) تتراوح أعمارهم ما بين 10 – 12 سنة واستخدام الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لمارجريت شيبمان. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفوق العقلي والذكاء الانفعالي مع وجود علاقة ارتباطية بالسن، بمعنى أنه كلما زاد السن ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي، بينما لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

- **دراسة علا عبد الرحمن علي 2005:**

والتي قامت بدراسة فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني بوصفه سمة أو بتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال في مرحلة الروضة وتكوين عينة الدراسة من (28) طفلا من الجنسين مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، (34) يمثلون المجموعة التجريبية و (34) يمثلون المجموعة الضابطة، وقد استخدمت الباحثة عددا من الأدوات: اختبار رسم الرجل ومقياس كولومبيا المصور للذكاء ومقياس الذكاء الوجداني اللفظي ومقياس الذكاء الوجداني المصور (من إعداد الباحثة) أو اختبار التفكير الابتكاري وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة.

- **دراسة رشا الديدي (2005):**

قامت هذه الباحثة بدراسة بعنوان "**الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس**". حيث هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية، وبلغ إجمالي العينة (91) طالبا وطالبة، نصفهم من الإناث من طلاب السنة الثالثة والرابعة قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي من إعدادها، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد الذكاء العاطفي وعدد من اضطرابات الشخصية، وخلصت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت معدلات الذكاء العاطفي انخفضت اضطرابات الشخصية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات مقياس المشاركة الوجدانية ومعالجة العلاقات الشخصية المتبادلة في اتجاه الإناث، بينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور (النواجحة زهير حسن، 2006).

- **دراسة أحلام حسن محمود (2006):**

بحثت هذه الدراسة في الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)، ولقد أجريت بجامعة الإسكندرية على عينة قوامها (312) طالبا وطالبة منهم (154) طالبا وطالبة بالسنة الرابعة، (158) بالسنة الأولى تخصص اللغة العربية والانجليزية والكيمياء والرياضيات، وطبقت المقاييس المستخدمة لمتغيرات الدراسة عليهم، وأسفرت النتائج باستخدام تحليل التباين (2x 2x 4) وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق عن وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي لطلاب كلية التربية ترجع لاختلاف مستويات الأسلوب المعرفي وكذلك النوع، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي ترجع إلى اختلاف السنة الدراسية، ووجدنا تأثير للتفاعل بين هذه المتغيرات جميعها. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة

إحصائيا في التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية ترجع إلى اختلاف النوع والفرقة الدراسية، بينما وجدت فروق في التحصيل الدراسي ترجع لتأثير التفاعل بين مستويات الأسلوب المعرفي والنوع والفرقة الدراسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث كل على حدة بين طلاب السنة الرابعة والأولى، ولعينة المتروين والمترويات والمتقنين والمتقنات.

- **دراسة (المعلول، محفوظ عبد الله، 2006):**

تحمل هذه الدراسة عنوان "**مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في رفع الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة الفاتح بليبيا**". وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في رفع الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة من طالبات الفاتح بليبيا، وذلك من أجل تدريبهم على هذا البرنامج، وتوظيف مهارات الذكاء الوجداني في حياتهن الخاصة والاجتماعية، وذلك للاستفادة من هذه المهارات في مواجهة متطلبات الحياة والنجاح الدراسي.

وهدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على الذكاء العاطفي وتنميته لدى أفراد العينة.
2. معرفة أثر البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية في زيادة تحمل الضغوط، المهارات الاجتماعية، وجهة الضبط الداخلي، التحصيل الدراسي.

ولقد اختار الباحث عينة الدراسة من طالبات السنة الثالثة قسم التربية، وعلم النفس وعددهن (40) طالبة حيث مثلن المجموعة التجريبية (20) طالبة، والمجموعة الضابطة (20) طالبة، حيث تتجانس المجموعتان في المستوى الدراسي والجنس والعمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتراوحت أعمارهن ما بين (20–23) سنة باستخدام أدوات قياس الذكاء العاطفي لبار–أون، مقياس قائمة الضغط النفسي، مقياس وجهة الضبط لروتر ومقياس المهارات الاجتماعية واختبار تحصيلي لمجموعة أربع مواد مقررة على السنة الثالثة قسم التربية وعلم النفس العام.

وكانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المتغيرات ومنه كان للبرنامج أثر في رفع الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية لعينة الدراسة.

- **دراسة مجدي فرغلي محمد 2007:**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والذكاء العام على عينة من طلاب الجامعة من محافظة سوهاج بصعيد مصر، وتم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي (من إعداد الباحث) ومقياس "بينيه" الصورة الرابعة على عينة بلغ قوامها مائة طالب وطالبة (39 طالب، 61 طالبة) متوسط أعمارهم (19,33) بانحراف معياري قدره (1,27). أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاء العاطفي والذكاء العام (0,283) دال عند (0,01) وبُعدين من أبعاد الذكاء العام

هما الاستدلال الكمي (0,358) دال عند (0,01)، والذاكرة قصيرة المدى (0,210) دال عند (0,05) ولم يتحقق وجود علاقة بين بعدين من أبعاد الذكاء والذكاء العاطفي وهما الاستدلال اللفظي (0,109) والاستدلال المجرد البصري (0,166) وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي والذكاء العام.

- **دراسة خالد النجار (2007):**

هدفت الدراسة المعنونة "الذكاء الوجداني لدى الأطفال – قياسه وتمايز أبعاده في المرحلة العمرية 4 – 7 سنوات في ضوء متغير السن والأبعاد (إدراك الوجدان – فهم الوجدان – أدارة الوجدان) وذلك من منظور الذكاء الوجداني كقدرة، وأبعاد الذكاء الوجداني كسمة لدى الأطفال في المرحلة العمرية من 4 – 7 سنوات. وقد تكونت عينة الدراسة من 200 طفل (100 ذكور – 100 إناث) ولقد تم الحصول عليهم من مدرسة النيل الخاصة بالعمرانية، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء – مقياس الذكاء الوجداني للأطفال بوصفه قدرة من إعداد الباحث – مقياس الذكاء الوجداني اللفظي للأطفال بوصفه سمة (إعداد علا عبد الرحمن 2005).

وأشارت نتائج البحث إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني بأبعاده تتمايز على نحو دال في اتجاه المجموعات العمرية الأكبر، وهو ما تكشف عنه معدلات الفروق بين أطفال سن الرابعة وسن الخامسة والسادسة والسابعة.وأشارت كذلك نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة لجميع البعاد، بما في ذلك الدرجة الكلية، ممّا يشير إلى عدم تمايز المفهوم (بوصفه قدرة وبوصفه سمة) في هذه المرحلة العمرية.

➢ 1.3 دراسات الفشل الأكاديمي:

- **دراسة كابلان وآخرون DIANE S. KAPLAN, BMITCHELL PECK and al 1994:**

عنوانها "**مخطط بنيوية العلاقات للرفض الذاتي، عرضة للانحراف والفشل الأكاديمي**". أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 1972–1973 وأخضعت 36 مدرسة ثانوية بهوستون Houston للبحث مع تقديم للتلاميذ اختبار يحتوي على 200 سؤالا يقيس الصفات النفسية الاجتماعية والتقارير الشخصية حول الدراسة في الثانوية لمدة 3 سنوات. وتطرقت الدراسة لمعرفة علاقة تربية الأم بالانحراف والفشل الأكاديمي حيث هذه العلاقة تدخل في صميم النسق الأسري. ومنه كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين الرفض الأموي لابنها ممّا يشكل لديه فشلا أكاديميا.

- **دراسة كابلان و آخرون KAPLAN, DIANE S and al 1997:**

هذه الدراسة تناولت العلاقة بين الانحراف والفشل الأكاديمي وهي بعنوان: "**عدم وجود علاقة بين الفشل الأكاديمي والانحراف: دراسة تحليلية طولية**". ولقد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ ثانويات تكساس شملت كل الأعراق، وبحثت في إمكانية الفشل الأكاديمي إنتاج تلاميذ منحرفين. وكانت النتيجة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

- **دراسة ماك إيفوي و آخرون (Mc Evoy and all 2000)**

تحت عنوان: "**السلوك ضد المجتمع، الفشل الأكاديمي والمناخ المدرسي: رؤية نقدية**". تطرقت الدراسة إلى تناول هذه العلاقة الموجودة بين هذه المتغيرات على أطفال صغار فبحثت:

- العلاقة بين الفشل الأكاديمي والسلوك ضد المجتمع.
- تطور السلوك المضاد للمجتمع عند الأطفال.
- المناخ الذي يولّد الفشل الأكاديمي والسلوك المضاد للمجتمع.
- العلاقة بين المناخ المدرسي والعنف المدرسي.

فكانت نتيجة الدراسة، وجود علاقة ترابطية قوية بين هذه المتغيرات.

- **دراسة بيستجونزو اخرون (2004) Heidi Pustjens and al:**

بحثت في أثر المدارس الثانوية في الاختيارات الأكاديمية والنجاح في التعليم العالي. أجريت الدراسة على 65 ثانوية من خلال مشروع التعليم الثانوي، حيث كان الهدف الأول منها هو دراسة كيفية الانتقال في المدارس الثانوية، وعلاقاته باختيارات التلاميذ لاختصاصاتهم في الدراسات العليا، والهدف الثاني هو معرفة أثر مواد المرحلة الثانوية في التحصيل الأكاديمي في المدى الطويل (مادة اللغة الألمانية والرياضيات)، ولقد تبنت هذه الدراسة أولا البحث في وضعية الطلبة الناجحين في البكالوريا المنتقلين حديثا للجامعة. ثانيا، هو فرز الطلبة المبتدئين في الدراسة ومتابعتهم ثلاثة سنوات ونصف لاحقا. ثالثا، كيف كانت أحوالهم بعد الدراسة الأكاديمية فكانت النتائج تشير إلى ما يلي:

- 40% من أكملوا سنواتهم الثلاث الأكاديمية.
- 25,3% أعادوا عاما أو عامين في دراستهم.
- 28,5% غيروا مجال دراستهم لاختصاص آخر.
- 5,8% من غادروا النظام التربوي إلى نظام السوق والعمل.

ومنه استخلصت النتيجة أن التحصيل الثانوي الأكاديمي له أثر فعال في توجيه واختيارات الطلبة الدراسية لاحقا في نجاحهم أو فشلهم أكاديميا.

- **دراسة ألدومندج وديبرتولا** L.A.S eldomnidge and M.C. Dibartola 2004:

طرحت هتان الباحثتان السؤال التالي كعنوان لدراستهما: "**هل يمكن التنبؤ بالنجاح أو الفشل في امتحان البكالوريا بقياس وإحصاء NCLEX-RN؟(اختبار للممرضات).**

طبقت هذه الدراسة على عينة تتكون من 186 طالبا (174 إناث، 12 ذكرا) حيث 150 فردا خضع لاختبار NCLEX-RN أما 36 فردا لم يخضعوا له.ولقد احتوى هذا الاختبار على بنود شملت المواد الدراسية في التمريض قبل إجراءهم لامتحان البكالوريا. وكانت نتيجة الاختبار هناك فاشلين وناجحين ثم خضع الناجحون لامتحان البكالوريا.

هذه الدراسة تساءلت عن إمكانية هذا الاختبار في التنبؤ بالفشل أو النجاح في شهادة البكالوريا. وكانت النتيجة أنه يمكن التنبؤ بالنجاح لكن التنبؤ بالفشل يكون ضئيلا لأنه في الفشل تدخل متغيرات أخرى ساعة إجراء الامتحان كالانفعالات والقلق والتعب والمرض والمسئوليات العائلية، وواجبات العمل، السن، العرق، واللغة الأم، هذه العوامل قد تتداخل بين الدرجات والخضوع NCLEX-RN مع وجود علاقة بين الدرجات ونتائج الاختبار والفشل الأكاديمي.

- **دراسة ماركس و آخرون Marcia S. Marx and al 2004:**

تناولت هذه الدراسة المعنونة بـ "**الملاحظة المباشرة على أطفال معرضين للفشل الأكاديمي: استفادوا من برنامج عام عالمي إضافي.** 10 أطفال من المدينة تتراوح أعمارهم من 8 سنوات – 11 سنة بمتوسط سن قدره (9 سنوات)، 7 ذكور و 3 إناث وهم من أطفال السلك الدبلوماسي من جنسية (القوقازية، الإسبانية والأسيوية). و خضعت هذه العينة للملاحظة المباشرة أثناء الدرس العادي وأثناء إدخال البرنامج الجديد، فلوحظ بأن هناك فرق كبير عند حساب T بين البرنامج المدرسي والجديد حيث زادت نسبة الفضول والمشاركة في البرنامج الدخيل، وقلت خلاله نسبة القلق والغضب والكآبة والانزعاج والعصبية، حيث أن كل هذه العوامل تؤدي إلى انخفاض القدرة التعليمية وبالتالي إلى الفشل الأكاديمي.

- **دراسة ميرلادي سيفيتا و آخرون M. Decivita and al (2004):**

بحثت هذه الدراسة "**دور تربية الأم الطموحة وعلاقتها بالفشل الأكاديمي عند الأسر الفقيرة**"في تناولها أثر عامل طموح الأم في الأسر الفقيرة وتجنبها الفشل الأكاديمي عند أبنائها. ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة يبلغ عدد أفرادها (n = 1112) (503) ذكور و(609) إناث للفئة الصغرى لعمر متوسطه (5,99) وانحراف معياري قدره (0,29) وكبار السن لمتوسط سن (11,99) وانحراف معياري (0,29) باستخدام مقياس خاص بالأطفال وهو SBQ (يحتوي 38 بند اجتماعي سلوكي) ومقياس سلوكي قبل مدرسي (Behar and al 1974) واستبيان سلوكي اجتماعي (Veir and al 1981) واستبيان خاص بالأمهات لقياس الطموح، واختيرت عينة من الأمهات في سن إنجابها للمولود الأول

فأخلصت النتائج إلى وجود علاقة ترابطية دالة إحصائيا بين التربية الطموحة للأمهات بالفشل الأكاديمي.

- **دراسة ليبدينا منزوني (Lebdina Manzoni, Marija 2004):**

كان عنوان هذه الدراسة هو على شكل سؤال مطروح وهو كالآتي: "**إلى ماذا يرجع الطلبة نجاحهم وفشلهم الأكاديمي؟**".

أجريت هذه الدراسة في جامعة Zagreb زقرب بكرواتيا بمعهد التربية الخاصة وإعادة التأهيل على عينة للسنة الثالثة جامعي (n = 57) والسنة الرابعة (n = 58) تتراوح أعمارهم ما بين 20 سنة – 31 سنة لمتوسط سن M=22,1، بانحراف معياري قدره SD = 1,65وأغلبية أفراد العينة إناث (104 إناث) و (11 ذكرا) ولقد أجريت الدراسة عام 2001 واستخدمت فيها أداتان هما: استبيان النجاح والفشل مقترح من طرف الباحثة ولقياس صفات النجاح استخدمت 23 بندا وللفشل 23 بندا آخر. وأداة SATQ (Student Automatic Thoughts Questionnaire) ولقد طورت هذه الأداة باللغة الكرواتية التي تهدف إلى الكشف عن الأفكار الآلية السالبة والإيجابية للطلبة خلال العملية التعليمية، وهو مبني على شكل نموذج المخطط المعرفي السلوكي لمشاكل التعلم.

ومن خلال درجات الطلبة صنفوا إلى 90 طالبا ناجحا و 25 فاشلا وهدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين النجاح والفشل في رؤيتهم لتقييم نجاحهم الأكاديمي ومعرفة أيضا الفروق بين الطلبة الناجحين والفاشلين فيما يخص تقييمهم المهم لمتغيرات الفشل أو أسبابه.فيرى الفاشلون أن أسباب النجاح قائمة على هذه الأشياء المهمة وهي: المثابرة، القراءات الجيدة، الوعي، البحث عن المعرفة، النظام، ومنه كانت رؤيتهم للنجاح قائمة على تأثير الصفات الشخصية للطالب.

وترى نفس الفئة أي الفاشلون أن أسباب الفشل راجعة إلى: المعرفة العامة، الحظ، القرار أو التصميم أو الثبات، المزاج أثناء الامتحان، المحتوى الممتع، المسئولية، الدراسة بمتعة (متعة الدراسة والآباء).

ومنه نلاحظ أنه من خلال وجهة نظرهم أن أسباب الفشل راجعة إلى العوامل الخارجية التي تتدخل في تحكمهم وبالتالي يكونون الضحية.

ويرى الناجحون أن أسباب الفشل راجعة إلى: مؤكدين على المواضيع أو الاختصاص المختار للدراسة، التنظيم السيئ، الخوف، الآباء، الوهم والخيال، الضغط والخوف، الاستسلام والتراجع، الملل وفقدان المتعة، المزاج السائد للأساتذة، غياب الطموح، فوضوية الجامعة، المتطلبات فوق الطاقة، القراءة السيئة، الثقة بالنفس.

ومنه يركز الناجحين على القدرات والصفات الذاتية التي تدفعهم للنجاح، أما الفاشلون يقدمون أسباب الفشل التي يرجعونها إلى أسباب خارجية عن إرادتهم. ومنه نستنتج أن الخيال والأوهام والعواطف تكون سببا مباشرا للفشل الأكاديمي أثناء خضوعهم للامتحانات.

- **دراسة زجكوفا و اخرون (Anna Zajacova and al 2005):**

حملت هذه الدراسة عنوان "**القدرات الذاتية، القلق والنجاح الأكاديمي في الثانوية**". تناولت الباحثة مع شركاءها البحث عن 4 تساؤلات:

أولا: في علاقة القدرات الذاتية والأكاديمية والقلق.

ثانيا: علاقة النقاط بالمثابرة.

ثالثا: العلاقة بين القدرات الذاتية والقلق والطرد أو الفشل الأكاديمي.

رابعا: أثر الديمغرافيا في النجاح الأكاديمي والمتابعة.

أجريت هذه الدراسة في موسم 1997–1998 في الحي الجامعي بنيويورك على عينة تقدر 289 طالبا من متوسط سن (20,7) 21,1% ذكور و 72,9% إناث و 30,8% ينتمون للعرق الأبيض، 17,8% سود، 35,5% إسبانيون و 15,9% آسيويون. واستخدم الباحثون استمارة لملء البيانات واختبار قياس القدرات الذاتية الأكاديمية واختبار القلق. ومنه خلصت النتيجة إن كل هذه العوامل لها علاقة ارتباطية موجبة مع النجاح الأكاديمي وكانت العلاقة الأقوى هي مع القدرات الذاتية للمتعلم.

- **دراسة ليستر وأونزلون Dana Lister & George Ansalone 2006:**

هذه الدراسة معنونة بـ "**استعادة مخطط نظري لإنجاز أكاديمي ناجح**". ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ تتكون من 1000 طالب موزعين على المستويات الدراسية الأول، الثاني والثالث لخمسة مدارس بـ"بارميدا" بالولايات المتحدة الأمريكية في صيف 2003، ولقد طبق عليهم برنامج تربوي جديد لا يعتمد على المنهجية التطبيقية الجديدة المختارة المعتمدة على دروس المحيط أو البيئة، الانفعال، الاجتماعيات، النفسانيات والفيزيولوجيا.

فمن خلال هذا المخطط الجديد غيروا المفاهيم الثقافية، الاجتماعية، والنظام التربوي وتغيير مواقف التلاميذ التعليمية حتى يغيروا من نظرتهم إلى التعلم، باعتبار أن هذه المتغيرات تؤدي إلى الفشل الأكاديمي. وبعد انتهاء هؤلاء التلاميذ من هذه الدورة الجديدة خضعوا لاختبارات فوجدوا من خلال النتائج أن المنظومة التربوية تؤدي إلى الفشل الأكاديمي.

- **دراسة برادلي و آخرون (Bradley and al 2007):**

عنوانها أثر التدخين على التحصيل الأكاديمي والفشل عند المراهقين الذين نشأوا في وسط يدخن (الأب والأم). هي دراسة تتبعيه على الأطفال منذ دخولهم إلى الروضة إلى بلوغهم سن 23 سنة. فخلصت هذه

الدراسة إلى أن التدخين يؤثر على الجهاز العصبي المعرفي وعلى النمو وعلى الكفاءة الأكاديمية بالسلب ممّا يدفع بالمراهق إلى الفشل أكاديميا.

- **دراسة كيرازاجلي Cem, Kirazaglu (2009):**

حملت هذه الدراسة عنوان: "**الاستثمار في التسرب المدرسي للمرحلة الثانوية للتربية الأساسية، الأسباب المعلنة من طرف الإدارة المدرسية والمستشارين المدرسيين: دراسة استطلاعية**". إذن تطرقت الدراسة إلى معرفة أسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر الإداريين والمستشارين لـ 19 مدرسة باسطنبول بتركيا، حيث خلصت إلى وجود عوامل نفسية راجعة للطلبة وعوامل أسرية وعوامل راجعة للأساتذة والنظام التربوي، وبرنامج ما قبل المدرسة حيث أن كل هذه العوامل تؤدي إلى الفشل الأكاديمي وبالتالي إلى تسرب التلميذ من المدرسة.

- **دراسة جروسبي و مونين Randall Crosby and Monin 2006:**

تطرق الباحثان في هذه الدراسة المعنونة: "**التحذير من الفشل: كيفية التنبؤ و الوقاية من العوامل المؤدية إلى المشاكل الأكاديمية**". وفي الحقيقة هذه الدراسة تشمل على دراستين احتوتا على كيفية الوقاية من الفشل وأقاما عملهما على طلبة من ذوي البشرة السوداء الذين يعانون من مشاكل أكاديمية بمقارنتهم مع زملائهم الطلبة ذووا البشرة البيضاء. و احتوت الدراسة الأولى على (172) فردا وأجريت الدراسة الثانية على (58) فردا. انطلاقا من فرض أن الفشل يكون عائدا إلى الخوف من عدم التشجيع ، وقلة طموح الطالب الأسود، من خلال الأحكام المسبقة التي يتلقوها في شكل نصائح التي تتهكم من عدم قدرتهم على أن يصنفوا من الأوائل ممّا يدفع بهم إلى الوقوع في صعوبات أكاديمية، ومنه كانت النتائج دالة إحصائيا بين الفشل والصعوبات الأكاديمية.

- **دراسة دونت و آخرون A. Dante and al 2010:**

أجرى هؤلاء الباحثون الإيطاليون دراسة "**عوامل الفشل والنجاح الأكاديمي لدى الطلبة الممرضين: دراسة تتبعيه**". حيث بدأت في الموسم الدراسي 2004-2005 على كل الطلبة حيث توصلوا إلى اكتشاف 81 طالبا من 117 طالب أكملوا دراستهم في3 سنوات أي بنسبة (69,2%) عام 2008 واستنتجوا أن هناك عدة عوامل تؤدي للنجاح والفشل الأكاديمي وهي:

- النقاط العالية المتحصل عليها في مادة العلوم عند الامتحان (القبول).
- عوامل أسرية.
- الفشل السابق في الدراسة.
- الشخصية المتميزة بطابع الفشل.
- الأسر الفاشلة.
- طريقة التدريس.

- عوامل اجتماعية.
- النظرة للتمريض.

➢ دراسات لهاعلاقة مباشرة بمتغيرات البحث:

- **دراسة سكوت Scott (1995):**

بعنوان "**مساهمة الذكاء العاطفي في النجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين الموهوبين**". واستهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى إسهام الذكاء العاطفي في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين الناجحين، وبشكل خاص إذا كان الذكاء العاطفي أكثر أهمية من الذكاء التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من 39 طالبا من المدرسة العليا للمتفوقين بمتوسط عمري قدره 16,5 سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للمراهقين AMEIS لماير و سالوفي و كارلو 1996 واختبار Mac Milan للمهارات المعرفية لمعرفة الذكاء العاطفي والذكاء العام، ومقياس ريانودس Reynods (BASC-SRP-A) لقياس النجاحات الاجتماعية (علاقات الشخص مع الآخرين، الضغوط الاجتماعية) ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبر عن النجاح الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء المراهقين المتفوقين. وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع آراء جولمان وبذلك أوصت الدراسة بضرورة إعداد مقاييس مقننة لقياس الذكاء العاطفي، وعلى وجه الخصوص المكونات المحددة له على عينات أكبر وبيئات مختلفة ربما ساعد في تفسير وتوضيح أهمية الذكاء العاطفي وعلاقته بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي (علي محمد علا عبد الرحمن 2005).

- **دراسة ستارسو و آخرون (Sutarso and al 1996):**

هذه الدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (138) طالبا من الجامعة واستخدم الباحثون اختبار الذكاء العاطفي من إعدادهم ويقيس الاختبار ثلاثة أبعاد للذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين المتفوقين (الناجحين) وغير المتفوقين (الفاشلين) في أبعاد الذكاء العاطفي. وأن الإناث قد حصلن على درجات مرتفعة على عاملي التعاطف والوعي بالذات مقارنة بالذكور، بينما لم تتضح أية فروق بين الجنسين على عامل المواءمة أو التوافق.

- **دراسة سوارت (1996) (محمد حبشي 2003):**

هدفت دراسته إلى إظهار القدرة التمييزية لقائمة بار-أون لنسبة الذكاء العاطفي من خلال مقارنة المتفوقين (الناجحين) وغير المتفوقين (الفاشلين) أكاديميا بين طلاب السنة الأولى بجامعة بجنوب أفريقيا، وقد بلغ حجم العينة (448) طالبا تم تقسيمهم إلى متفوقين وغير متفوقين بناء على الدرجة المعيارية لدرجات التحصيل، مجموعة المتفوقين هم الذين تزيد درجاتهم درجة معيارية واحدة عن متوسط درجات

أفراد عينة الدراسة، ومجموعة غير المتفوقين هم الذين تقل درجاتهم بمقدار درجة معيارية واحدة عن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين (الناجحين والفاشلين أكاديميا) في أبعاد الذكاء العاطفي والدرجة الكلية، كما تقاس بقائمة بار–أون، كما أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مكونات القدرة على التوافق وتحمل الضغوط والمزاج العام وتحقيق الذات، واختيار الواقع والسعادة لصالح الطلاب المتفوقين.

- **دراسة باركر و آخرون Parker J.D, and al. (2003):**

قام باكر و آخرون بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الانتقال من التعليم الثانوي إلى الجامعة وعلاقة الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي (امتحان البكالوريا) واستخدم الباحثون قائمة بار–أون لقياس أبعاد الذكاء العاطفي، وقد تم اختيار عينة البحث من بين طلاب الجامعة، حيث بلغ حجم العينة (372) منهم 78 طالبا، 294 طالبة، وقد روعي في اختيار العينة أن يكون قد مضى على تخرجهم في المرحلة الثانوية عامان على الأكثر، وأن يكونوا منتظمين في الدراسة الجامعية، وقد بلغ متوسط أعمار أفراد العينة (19,3) عام وانحراف معياري (0,81) وكانت المجموعة المتفوقة هي التي تحصلت على 79% من متوسط نقاط التقدير، وعرفت مجموعة غير المتفوقين بأنها التي حصلت على أقل من 60% من متوسط نقاط التقدير. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ضعيف بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي، وكانت قيم معامل الارتباط دالة بالنسبة للإناث، وغير دالة بالنسبة للذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي في السنة الأولى بالجامعة وبين الذكاء العاطفي، ووجدوا ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي في الجامعة وبُعد الذكاء البينشخصية والتوافق وإدارة الضغوط.

- **دراسة إيفاف و آخرون (KRISTIN D. IVEFF and al 2005):**

هم باحثون من جامعة تكساس بـ Austin بالولايات المتحدة الأمريكية من أجرى هذه الدراسة ونشرت على شكل مقال بعنوان "**التعاطف ودرجات التحصيل، والنمذجة والفشل الأكاديمي**"

هما على شكل دراستان تبحث في العلاقة بين الحنو الذاتي ودرجات التحصيل الأكاديمي والنمذجة مع الفشل الأكاديمي. وشملت الدراسة الأولى على عينة قدرها (222 طالبا فاشلا، 84 ذكرا، 138 إناثا) بمتوسط عمر قدره 2,94 وانحراف معياري قدره (2,03) 57% بيض، 22% آسيويون، 14% إسبانيون، 3% سود، 4% آخرون متفرقون، وطبق عليهم استبيان واختبار نفسي تربوي يحتوي على 26 بندا the 26 item self-compassion scale (SCS) واختبار الخوف من الفشل لـ Herman واختبار الكفاءات واختبار القلق. واستخلصت النتائج بأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين المتغيرات الثلاث، والدراسة الثانية طبقت على (214) طالب في جامعتين مختلفتين (علم النفس

والهندسة) شملت 49% ذكرا و 51% إناث بمتوسط عمر 20,65 وانحراف معياري قدره (SD = 1,98) يتوزعون كالآتي: 73% بيضا، 11% آسيويا، 9% إسبانيا، 1% سودا، و 6% آخرون ومنهم 51% أي n = 110 كانوا غير راضين على نتائجهم الأكاديمية حيث اعتقدوا أنه ليست تلك المتغيرات الثلاث التي دفعت بهم للفشل الأكاديمي بل سبب ذلك راجع إلى تجاربهم الشخصية الفاشلة وعواطفهم السلبية ممّا دفعهم لمقاومة ذلك وتخطى الفشل في المرة الثانية (قبل إجراء الدراسة).

- **4.1 تعقيب على الدراسات السابقة:**

أ. المخططات :

هناك دراسات قليلة فيما يخص موضوع المخططات المبكرة غير المكيفة، لحداثة طرح هذه النظرية منذ بداية التسعينيات على يد يونغ جيفري، ورغم ذلك حاولنا الوقوف عليها بما أنها أحد متغيري البحث.

المتغيرات : تناولت مجمل الدراسات المعروضة متغيرات ذات العلاقة بالظواهر المرضية كالاضطرابات النفسية (القلق، فوبيا الخلاء، الاكتئاب، الفوبيا الاجتماعية ، الكحولية ، والمخدرات، والاضطرابات العقلية ...) كدراسة Rusinek (1999) وعلاقتها بأمراض الشخصية، ودراسة Young and al (2000) وعلاقتها بالشخصيات المرضية من خلال العلاج المركز على المخططات، ودراسة رزيناك (2003) وعلاقة المخططات المبكرة غير المكيفة بسمة القلق، وأخرى باستراتيجيات التحكم والمخططات المعرفية، والإدمان على الكحول و الفوبيا الاجتماعية واضطراب الوسواس القهري والاكتئاب وعلاقتها بالقلق المعمم. من جهة والمتغيرات المتعلقة بالجوانب الأكاديمية كالانجاز الأكاديمي ،. وقد تم التركيز على الفئة الأولى، باعتبار أن هذه النظرية قد انبثقت في الوسط العيادي، وطرحت لتفسير الاضطرابات النفسية، كبديل عن النظرية المعرفية لأرون بيك.

- **الأهداف** : ركزت هذه الدراسات في معظمها على علاج بعض الاضطرابات النفسية لدى الأطفال والراشدين، في محاولة لاستغلال هذه النظرية الحديثة في الممارسة العيادية ، والتأكد الإمبريقي من افتراضاتها النظرية عبر التحقق من فعالية البرامج العلاجية القائمة على هذه النظرية.
- **المنهج** : غلب المنهج الوصفي على هذه الدراسات خاصة الدراسات المسحية ، ودراسات السببية المقارنة، فيما سجلت بعض الدراسات الوصفية من النوع المسحي التي استخدمت لمعرفة أنواع المخططات التي يشكو منها الأطفال، أو السببية المقارنة لإثبات وجود علاقة ما مع متغيرات أخرى ، باستعمال عينة ضابطة. كما استخدمت دراسة الحالة في بعض الدراسات التي هدفت إلى علاج أفراد يعانون من اضطرابات نفسية.

- **العينة** : استخدمت هذه الدراسات عينة غير عشوائية في العموم، متكونة من الأطفال تارة ، في الطفولة المتأخرة ، وتارة أخرى من الراشدين المصابين باضطرابات نفسية ، أو طلبة الجامعة ، خاصة قسم علم النفس.
- **الأدوات** : تم استخدام اختبار المخططات المبكرة غير المكيفة لجيفري يونغ، سواء الكامل (205 بندا) ، أو المختصر (75 بندا).

إن الأمر الذي لم نقف عليه هو وجود دراسة تناولت علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة وعلاقتها بالفشل الأكاديمي سوى ما يشير إليها من بعيد من خلال دراسة تنبكيب 2006 التي تناولت أثر العلاج المركز على المخططات المبكرة غير المكيفة على الفاشلين والناجحين في الإقلاع عن الكحول، وبالتالي حاولنا الكشف عن هذه المخططات عند الفاشلين والناجحين في شهادة البكالوريا.

ب/ الذكاء العاطفي :

- **المتغيرات** : وجدت دراسات عديدة تناولت الذكاء العاطفي من خلال علاقته بمتغيرات أخرى كمحاولة الكشف عن أبعاده وقياسه، وتنميته لدى الأطفال، وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، وعلاقته بأساليب التعلم والأداء والإنجاز والتحصيل الأكاديمي، وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية، واضطرابات الشخصية كالانحراف وعلاقته بمركز التحكم، والتفكير الإبداعي. وتطرق إليه أيضا وفق متغير الجنس والسن والتخصص الأكاديمي، وفي ضوء المكونات العاملية.
- **الأهداف** : ركزت معظم هذه الدراسات حول إيجاد العلاقات الارتباطية بين الذكاء العاطفي وبعض من المتغيرات المذكورة آنفا، كما أجريت دراسات استطلاعية حول مفهوم الذكاء العاطفي لمحاولة أجرأته، وبناء مقاييس له . كما هدفت بعض من هذه الدراسات إلى محاولة تقييم وتقويم البرامج التي وضعت لتنمية الذكاء العاطفي.
- **المنهج** : تنوع منهج هذه الدراسات حسب أهدافها، فقد استخدم المنهج الوصفي ، كما لفت انتباهنا وجود دراسة وصفية من النوع النمائية أو التتبعية (الطولية)
- **العينة** : لقد أجريت هذه الدراسات على أطفال سن 4-7 سنوات، عند المراهقين المتفوقين ولدى طلبة الجامعة.وكذلك الراشدين (40 سنة).
- **الأدوات** : تنوعت أيضا أدوات جمع البيانات في هذه الدراسات حيث استخدم العديد من روائز الذكاء العاطفي منها رائز ماير وسالوفي وديبالو. ورائز سالوفي وآخرون، ورائز ماير وجيهر، ورائز بار–أون المختصر والطويل. وروائز عربية مكيفة (فاروق عثمان ، والدردير)

ج/ الفشل الأكاديمي :

●**المتغيرات** : لقد تناول الباحثون هذا المتغير مع متغيرات أخرى كعلاقته بالانحراف في دراسة Pustjen and al 2004. وعلاقته بالمناخ المدرسي، ودراسة تتبعيه من خلال الملاحظة (2004) وتطرق لعلاقته أيضا بدور الأم وطموحها. أما دراسة (Marifa)2004 تناولت وضع قائمة لأسباب الفشل والنجاح الأكاديمي. وهناك دراسات أخرى أيضا تناولته في علاقته بأثر التدخين وعلاقة القدرات الذاتية، القلق بالنجاح الأكاديمي في الثانوية، وهناك دراسة تناولت كيفية الوقاية منه.

أما فيما يخص الدراسات التي لها علاقة تقريبا مباشرة بموضوع بحثنا نجد دراسة Seldomridge 2004 التي تطلعنا على التنبؤ بالفشل الأكاديمي في امتحان البكالوريا حيث خلصت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الانفعالات والفشل الأكاديمي.

●**الأهداف** : بحثت مجمل الدراسات المعروضة في الكشف عن علاقات ارتباطية وسببية بين الفشل الأكاديمي ومتغيرات معرفية نفسية واجتماعية.

●**المنهج** : استخدم المنهج الوصفي التحليلي في معظم هذه الدراسات ، من النوع الارتباطي أو السببي المقارن. كما استخدم المنهج التجريبي لدراسة تأثير برنامج عالمي مدعم على التحصيل الدراسي.

●**العينة** : طبقت هذه الدراسات على عينات من التلاميذ المراهقين ، وطلبة المستوى الثانوي، وطلبة الجامعة. من الجنسين.

●**الأدوات** : استخدمت أدوات متنوعة لقياس الفشل ، كالتقارير الشخصية ، استبيان النجاح والفشل للبيدينة منزوني(23 بندا للفشل ، و23 بندا للنجاح) و المعدلات الفصلية، وقوائم الناجحين والفاشلين.

من جهة أخرى، وقفنا على دراسات قريبة نوعا ما من موضوع بحثنا كدراسة Petrides and al (2004) ودراسة محمد حبشي و آخرون 2004، ودراسة (1999) Jamen.ودراسة بار- أون 1991 ودراسة ندى أبي سمر 2000، ودراسة فوقية محمد راضي 2001، ودراسة Fannin (2002)، ودراسة الدردير 2002 ودراسة Sonnenschein (2002).

وخلاصة القول ، فإننا لم نجد دراسات ربطت بين هذه المتغيرات المدروسة(علاقة الذكاء العاطفي والمخططات المبكرة غير المكيفة بالفشل الأكاديمي)، كما تم استفادة من هذه الدراسات في بناء إشكالية البحث فيما يتعلق بعلاقة المخططات المبكرة بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وكما اخترنا استخدام اختبار المخططات المختصر بدلا من المطول،لإمكانية تطبيقه على العينة الجزائرية التي عادة

ما تسأم من الاختبارات المطولة، وهذا بعد تكييفه وفق البيئة الجزائرية . كما استخدمنا اختبار الذكاء العاطفي للباحث الدردير عبد المنعم أحمد.، لتوافقه مع البيئة الجزائرية.

2. الإشكالية:

لقد أخذت مشكلة الفشل الأكاديمي حيزا كبيرا من اهتمام القائمين على الميدان التربوي والأكاديمي ،باعتبار مخلفاتها تمس الطالب والمجتمع على حد سواء،إذ باتت تشكل أحد المعضلات التي ينبغي معالجتها من خلال دراسات ميدانية تكشف عن أبعادها وعواملها المتعددة .

ولقد عرف **مانوني Mannauni** الفشل بأنه اضطرابات من مختلف الأنواع ذات الطبيعة الصعبة والمتغيرة. وغالبا ما يقاس الفشل الأكاديمي تقليديا بالعناصر المحسوبة مثل النقاط الضعيفة، والترتيب السيئ، الرسوب والتأخر، عدم الاهتمام، واضطراب الامتحانات، عدم الرغبة في الدراسة، والرسوب في الامتحان.

ويعرفه أيضا **سيريل (Cyrille. Cahen. 1996)** بأنه يفسر بمصطلح الطاقوي حيث يوجد انحراف للطاقة، وهو من مسئولية التلميذ وأسبابه غير محببة، ويستعمل فيه السياق السلبي لأجل بناء سلوك الفشل ومن أهم أسبابه سوء تقدير الذات للمتعلم (المرجع السابق).

ويعرفه **رافوث (A. Rafoth. 2004)**، أنه خطأ أو عيب ظاهر في الانتقال إلى المستوى الأعلى على افتراض أن الكفاءات والمعارف المدروسة لم تكتسب من أجل الالتحاق بمختلف المراحل سريعا يؤدي إلى التوقف النهائي عن الدراسة في المدرسة أو الجامعة مما يعني فعلا أنه الفشل.

وهو يعني أيضا غياب اكتساب مجموعة من الكفاءات التي يتطلب تعلمها وعدم القدرة في التوثيق الرسمي للتخرج من قبيل النظام الأكاديمي.

ويرى **تورنو لانسمان (Tournour. Lunsmon. 1990)**، أن الفشل يحدث عندما يكون الفرق بين النتائج المنتظرة والنتائج المتحصل عليها مقارنة مع العتبة، فإن كان هذا الفرق واسعا أدى إلى الإحباط وعدم الرضا.

هذا ومن بين أبرز مظاهر الفشل الأكاديمي الرسوب في امتحان البكالوريا حيث لا يستطيع التلميذ أو المتعلم أن يتحصل على معدل يسمح له بالانتقال إلى مستوى التعليم الجامعي. وتأخذ هذه المشكلة أبعادا جد خطيرة إذا أضحت تشكل ظاهرة واضحة للعيان، ولا تقتصر على فئة محدودة العدد. إذ أفادت الإحصائيات الرسمية المتعلقة بنسب النجاح في هذا الامتحان في الجزائر حسب الديوان الوطني للإحصاء أن نسبة النجاح في امتحان البكالوريا سنة 2000 قد قدرت بـ41.41 %، أي بنسبة رسوب تناهز59 %، وقدرت نسبة النجاح في سنة 2001 بـ38.16 %، أي بنسبة رسوب61 %، في سنة 2002 بلغت نسبة الناجحين في هذا الامتحان33.92 %، أي ما يقارب 66 % من نسبة الفاشلين، ولم تتجاوز نسبة النجاح سنة 2003 عتبة 31.97%، وذات الرقم سجل تقريبا في سنة 2004 حيث بلغت النسبة32.61 %، أي بمعدل نسبة فشل قدرها 64 %. (الديوان الوطني للإحصاء.الجزائر)

وعلى الرغم أن نسبة الرسوب قد تقلصت مؤخرا ،حيث بلغت نسبة النجاح في سنة 2007 حدود 53.29 %، أي بنسبة فشل تقدر بحوالي46%، لتناهز نسبة النجاح في سنة 2010 حدود61.23%، وهي أعلى نسبة نجاح في الجزائر منذ الاستقلال،أي بنسبة 39 %من الراسبين، حيث فسرت هذه القفزة الإحصائية بالإصلاحات التي أقرتها وزارة التربية في المنظومة التربوية، إلا أن هذا الرقم يبقى يشكل هاجسا للمهتمين بالشأن التربوي ، من مسؤولين، وخبراء ، وأساتذة ، وباحثين ، وتلاميذ وأولياؤهم على حد سواء. كما أن هذه النسبة جد مرتفعة قياسا بتلك المتعلقة بفرنسا حيث لم تتجاوز نسبة الرسوب في هذا البلد 20 % سنة2010( ) بينما تشير إحصائيات 2002 بالولايات المتحدة، أن تعداد الفاشلين في الانتقال من الثانوية إلى الجامعة يصل إلى 33% (Barry, Thampsonn 2002).

ويعد هذا الفشل من بين المشكلات التربوية والأكاديمية التي تواجه المختصين التعليميين والمشرفين التربويين على المنظومة التربوية والتعليم الجامعي، وأعقد المعضلات لدى الطلاب الفاشلين، نظرا لما يترتب عنها من مشكلات أخرى ذات طابع نفسي واجتماعي واقتصادي.

والواضح على غرار كل الظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية ، فإن سببية الفشل الأكاديمي متعدد العوامل، وفي تناول الموضوع من جوانبه المختلفة وبمنظور أشمل، خاصة بما يتعلق بالتحصيل الدراسي، فقد أتفق معظم الباحثين أن الذكاء والدافعية يعتبران من أهم العوامل المساهمة في تفسير الفروق الفردية في التحصيل لدى التلاميذ (Gagné et st Père.2001).

ولا يزال الاعتقاد سائدا خاصة لدى الحس المشترك أن الذكاء المعرفي هو وحده كفيل بتحقيق النجاح، وضعف مستواه يفضي إلى الرسوب. وهذا الافتراض يعد صائبا نسبيا، إذ دلت دراسة لوكلارك وآخرون (Leclerc et al.2010) أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي تقدر ما بين 0.50 ، و0.60. فيما أشارت نتائج دراسة لو، ونيسي وآخرون (Lau and Roeser.2002) أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل قد قدرب0.50.

ورغم الإقرار بأهمية تأثير هذا العامل في تحديد التحصيل ، أو النجاح والرسوب، فإن الكثير من الباحثين والأخصائيين التربويين والنفسانيين يدعون إلى ضرورة الانتباه إلى عوامل أخرى، كالجوانب النفسية والشخصية، حيث يرى كل من شامورو بريموزيك، وفورهام (Chamorro-Premuzic and Furnham.2006)أن مقاييس القدرة العقلية وحدها غير كافية للتنبؤ بالأداء الأكاديمي بأكبر دقة ممكنة، ويمكن التوصل إلى هذا التنبؤ من خلال الكشف عن المتغيرات المصاحبة للسيرورات التي تؤدي إلى الفروق في النتيجة أو المعيار.

ويخلص هذين الباحثين (Chamorro-Premuzic and Furnham.2003b)إلى أنه إذا كان الذكاء يرمز إلى ما يمكن للشخص أن يفعله أو يحققه من خلال قدرات خاصة التي تساعد على الفهم

والتعلم، فإن الشخصية تعبر عن كيفية تحقيقه من خلال السمات التي تدعم أو تثبط استخدام هذه القدرات، وبالتالي فإن استخدام سمات الشخصية كمنبئات يمكن أن يساهم في زيادة التباين في الأداء.

ويؤكد هذا الاستنتاج كل من أكرمان وهيجاستد (Ackerman and Heggestad.1997) حيث يعتبران أن فهم ما يمكن أن يفعله الفرد يتوقف جزئيا على سمات الشخصية، ولكن كذلك كمية الجهد العقلي الذي يبذله سواء في المدرسة أو العمل، أي النموذج الفردي للالتزام العقلي.

وعليه تشكل الشخصية بأبعادها الأخرى، خاصة النفسية، وفي أوسع معانيها، أحد العوامل التي تؤثر في الفشل الأكاديمي، حيث أكدت الكثير من الدراسات التي أجريت، أن الذين يعانون من أزمات نفسية يفشلون في دراستهم.فالتلميذ شديد الحياء أو القلق أو غير المستقر، يجد عادة صعوبة كبيرة في التكيف مع جو المدرسة، كما يجد صعوبة في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، وقد ينتج عن ظاهرة الخوف من الامتحانات وضعف الثقة بالنفس، والعصبية العامة، والمحيط الاجتماعي والثقافي، اضطراب الطالب مما يسبب فشلا أكاديميا، حتى في أحيان عديدة يفشل الطلاب المتفوقون في امتحاناتهم وينجح الطلاب المتأخرون.

فالنجاح في شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة، يعد في نظر الكثير الممر الوحيد والمقياس الأوحد للنجاح الأكاديمي والاجتماعي. مما جعل هذه التصورات الاجتماعية تتحول من عامل محفز للاستذكار والنجاح إلى عامل ضاغط لدى العديد من الطلاب، خاصة أولئك الذين يفتقرون إلى الشخصية ذات الصلابة النفسية القادرة على مواجهة مختلف الضغوط النفسية والاجتماعية والتعامل بمرونة وتفتح وفعالية مع المنهاج الدراسي وظروف الامتحان ومتطلباته المعرفية والنفسية. فيرى (عز الدين، عطية جميل. 1999. ص 196)، أن الفشل يرتبط بالرفض، والنجاح يرتبط بالتقبل الاجتماعي. وقد بين فولكس Folkes (1978)، أن الفشل في الامتحان هو الأكثر إثارة للتساؤل من النجاح، وأن النتائج غير المتوقعة هي التي تؤدي بالفرد إلى محاولة البحث عن الأسباب أكثر من تلك المتوقعة خاصة إذا ما كانت تهم الفرد أكثر من الآخرين.

وترى ليزا سالدوريدج و آخرون (Liza A. Seldouridge and al. 2004)، أن هناك بعض المتغيرات تدخل ساعة إجراء امتحان البكالوريا: الخبرة، الاختبارات، الحاسوب، الانفعالات، التعب، المرض، المسئولية العائلية، متطلبات العمل، العمر، العرق، اللغة الأم، زمن إجراء الامتحان، والمواقف تجاه الامتحان.

ويرى ماكميمان و آخرون (Mc Miman, James H. and al 2008)، أن نتيجة الفشل في امتحان البكالوريا، ينهي كثير من التلاميذ الدراسة الثانوية. ويرى أيضا أن هذا الفشل يرجع إلى قلة التركيز في التحكم الداخلي والعزو لعوامل صحية داخلية، وإلى المسئولية الشخصية والنظرة السيئة الغريبة للقدرات الذاتية. بذلك تشكل الجوانب النفسية للشخصية أحد العوامل الأساسية التي ترتبط بهذا النوع من

الفشل الأكاديمي (سلبا) ولا شك أنه من بين أهم العوامل النفسية التي تؤثر في الانفعال والمعارف والسلوك، بالتالي في شخصية الطالب وقدرته على مواجهة صعوبة الامتحان ومتطلباته هو ما تسمى بالمخططات المبكرة غير المكيفة التي عرفها يونغ جيفري على أنها "نماذج معرفية وعاطفية، ذاتية الانهزامية، تظهر مبكرا ويتكرر بروزها خلال كل الحياة، وهي غير شعورية ومتواجدة في الذاكرة طويلة المدى تأخذ منبعها من الطفولة والمراهقة، وتسيطر على حياة الفرد في مرحلة الرشد وهي مؤلمة، فهي تمثل عبء الماضي على مستقبل الفرد، فسلوك الفرد لا ينتمي إلى المخطط نفسه بل تتطور السلوكيات غير المكيفة استجابة لمخطط ما، وبالتالي تبنى من قبل المخططات ولكنها لا تنتمي إليها، أي أن السلوك ليس هو المخطط وإنما يتجسد من خلال السلوك. وتمارس المخططات تأثيراتها على طريقة تفكيرنا وتصرفاتنا وعلى علاقاتنا مع الآخرين، وتوقظ أحاسيس عنيفة مثل الغضب، والحزن، والقلق، وفي سن الرشد يقوم الفرد بإعادة بناء هيئة مُعَاشة وظروف مشابهة لتلك التي سادت في مرحلة الطفولة. ومنه يرى شخايهر (Serran Schreiher. D. P 199)، أنه بالرغم من حل الصدمات القديمة التي حملناها في داخلنا كالجراح النفسية لا تكون شافية أي لم تلتئم بعد ولم تجد لها مخرجا بعد ولا تمحي الذكريات القديمة.

ولقد قام بيندر Bends عام 2001 (حسين، طه عبد العظيم. 2007. ص 127)، بدراسة تستهدف التأكد من أن المخططات تنشأ من الخبرات الأسرية الأولى وبحثت هذه الدراسة عمليات الإدراك الأسرية المرتبطة بالمخططات المعرفية غير المكيفة وذلك على مقياسين للتقدير الذاتي وهما مقياس جيفري يونغ Young المختصر والذي يضم ثمانية عشر مخططا (18) غير متكيف، و"قائمة كاليفورنيا للقياس الأسري" والتي تستخدم في قياس العلاقات الأسرية. وأظهرت النتائج أن المخططات غير المكيفة ترتبط بالخبرات الأسرية المؤلمة.

ويرى (زغبوش، بن عيسى. 2008)، أن الصعوبات النفسية والتفسير الخاطئ لأحداث الواقع تنشأ من مثل هذه الوضعيات البسيطة وللحفاظ على التوازن النفسي، يبحث الطفل مضطرا لأي تفسير من أجل الخروج من وضعيته غير المريحة، وبالتالي يعطي تأويلا غير مبرر وغير منطقي وغير عقلاني لحالته.

إن التحريفات المعرفية التي يقصد بها المعاني والأفكار التي يكوّنها الفرد عن الحدث أو الموقف (كالامتحان) تكون خاطئة ولا تمثل بالضرورة مكونات الواقع الفعلي. ويتضمن التشويه المعرفي أخطاء في المحتوى المعرفي للفرد وهذه التحريفات يمكن المبالغة فيها كمًّا وكيفا (حسين، طه عبد العظيم. 2007. ص 142).

وترى هانزوني و آخرون (Lebidina-Hanzoni and al 2004)، أن خوف التلميذ من فقدان السند العاطفي والمادي (مكونات المخططات) لدى الأطفال التابعين لآبائهم يفشلون في امتحاناتهم لأن تحكمهم فيها متصل باستراتيجيات عاطفية ساعة الامتحان. والفاشلون يشعرون بأنهم ضحايا الآخرين.

وبما أن المخططات المبكرة غير المكيفة لها علاقة بالخبرة، يرى سكوت و آخرون (Allan, Scott and al 1993)، أن التلاميذ الأكبر سنا (ذووا الرسوب المتكرر في البكالوريا) لا يستطيعون مقاومة الآثار السلبية للفشل لاكتسابهم خبرات الفشل التي تتحكم فيهم، هذا ما يفسر تكرار الفشل عند الراسبين. ويعتقد باري و آخرون (Thampson, Barry R,. and al 2002)، بأن الفاشلين يتنبئون بالفشل عندما يحضّرون امتحانا للانتقال من مستوى لآخر حيث أغلبهم لا يملكون استراتيجيات جيدة وملائمة.

ولقد أشارت دراسة كيرازوقلي (Cem, Kirazoglu. 2009)، أن الفشل الأكاديمي قد يرجع إلى العوامل والأبعاد النفسية المكونة للمخططات المبكرة غير المكيفة بمتغيرات أخرى. وفي دراسة زكاقوفا و آخرون (Anna Zagacouva and al)، أرجعتها إلى القدرات الذاتية (مكونات المخططات)، وفي دراسة Lebedina-Mazoni and al 2004 أعادتها للعواطف (مكونات العواطف)، أما في دراسة كابيان و آخرون (DS. Kapian and al 1994)، أرجعتها للرفض الأموي (أحد مكونات المخططات المبكرة غير المكيفة). أما كابلان و آخرون (Diane, S. Kaplan and al 1994)، تطرقوا إلى علاقته بالتحكم الانفعالي، حيث خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الفشل الأكاديمي وأحد مكونات المخططات المبكرة غير المكيفة (التحكم الانفعالي).

وفي الأخير، أظهرت دراسة دانت وآخرون (A. Dante and al 2010)، أن الشخصية المتميزة بطابع الفشل وتكرار الفشل (فشل سابق في الدراسة) والانتماء إلى الأسر الفاشلة تؤدي إلى الفشل الأكاديمي. وكما أشرنا سابقا، فإن هذه المخططات ذات تأثير عميق في الجوانب السلوكية والمعرفية الانفعالية، فهي بالتالي تحد بطريقة أو بأخرى من الأداء المعرفي للطالب، وبعبارة أدق، تعرقل نمو الذكاء العاطفي، وهو المفهوم الذي طرح ضمن نظرية هوارد جاردنز (الذكاءات المتعددة) ونظريات الذكاء العاطفي، حيث أشارت أن الذكاء العاطفي هو التمتع بالمميزات التالية: القدرة على ضبط النفس والقدرة على قراءة المشاعر، والقدرة في التحكم في النزاعات والنزوات وقراءة مشاعر الآخرين الدفينة والتعامل بمرونة في العلاقات مع الآخرين، حيث لم تهتم الدراسات السيكولوجية السابقة كثيرا بالعواطف، ولكن في ظل الظروف الحالية وانتشار الانحرافات السلوكية والأمراض النفسية ومشكلات التمدرس أدت بأن تُعد هذه النتائج سببا في عدم الاهتمام بأهمية الذكاء العاطفي الذي يتكون حسب دانيال جولمان (D. Goldman. 1995)، من المهارات العاطفية الانفعالية والاجتماعية التي يتمثل بها الفرد وهذه المهارات تؤدي إلى نجاحه في الحياة المهنية والدراسية، وهي تحتوي على خمسة أبعاد: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف والمهارات الاجتماعية.

ولقد أكد دانيال جولمان في كتابة الذكاء العاطفي (2000)، أن الذكاء العاطفي لا يقل عن الذكاء العام أو التحصيل الدراسي حيث يمثل 80% من الذكاء، ويمكن من خلاله التنبؤ بنجاح الفرد في حياته

عامة وحياته الأكاديمية، حيث يساهم في بناء شخصية الفرد ويجعلها أكثر متعة ونجاحا. والذكاء العاطفي والعام يسهمان معا في خلق الشخصية المتوازنة.

وتشير أيضا بعض الدراسات الحديثة أن نسبة الذكاء المعرفي إلى الذكاء العاطفي في تحقيق النجاح المهني والأكاديمي والمكانة الاجتماعية هو واحد من أربعة (4/1) وهذا يعني أن الذكاء العاطفي هو الأكثر أهمية في أداء الفرد وإنجازه في مختلف الأنشطة والمهام والأدوار التي تتطلبها الحياة بما فيها التعلم بشتى أنواعه (Schulman. 1995. P. 59).

وفي دراسات قام بها "سالوفي و ماير" (Salovey and Mayer. 1990) و جاردنر (Gardner 1993) و ستيرنبرغ (Stern-berg. 1996) اتضح أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح ما بين 4% – 10% – 25% من تباين أداء الفرد، بينما تُعزى النسب المتبقية إلى عوامل عاطفية (زيدان، عصام. الإمام، كمال. 2003. ص 12).

وأكد سالوفي و زملاؤه 1999 (المرجع السابق. ص 13)، أن الذكاء العاطفي يسيطر على العمليات العقلية الجارية ويوجهها ويرتب أولوياتها.

ولقد أقر بول (Pool, C.R. 1997) و بارشار (Barchard 2003) والعديد من الباحثين أن العواطف القوية تتبئ بالنجاح في التعليم ومن ثم ينبغي أن تركز عملية التعلم على مكونات الذكاء العاطفي. وتؤكد شودة و آخرون (Shoda, Y. and al 1990 P. 981) أنه هناك دلائل قوية على أن العوامل العقلية والعاطفية قادرة على تحسين الأداء العقلي للفرد.

ولقد أكد كذلك ماير (Mayer, 1995) في (حسن محمود، أحلام. 2006. ص. 764) في بحوثه المتعددة أن هناك علاقة قوية بين الجهاز الانفعالي والجهاز المعرفي، فالمزاج الشخصي لأحد مكونات الذكاء العاطفي، يؤثر بشكل كبير في تفكير الفرد، حيث الفرد ذو المزاج الجيد المعتدل، يتسم باعتدال انفعالاته ويفكر بطريقة جيدة عن الفرد ذي المزاج السيئ الذي يميل إلى الاعتقاد بأنه مريض أو مصاب ببعض الاضطرابات.

وتؤكد كارولين بول، أن الصحة الوجدانية أقوى منبئ عن التحصيل أو النجاح (Pam Robbins and Jane Scott. 2000). إن تنشيط الجزء العاطفي يترتب عنه تنشيط الأفكار أو الصور العقلية، وكل ما يرتبط بها في ذاكرة الفرد، لذلك فإن إعادة تذكر المواقف المثيرة للانفعالات السلبية كالامتحانات قد يزيد من سيطرة هذه العواطف على الفرد. ويؤكد فور جاس و باور (1992)، أن الناس يميلون إلى قضاء وقت أطول في اكتساب وتفسير المعلومات التي تتفق وحالاتهم العاطفية (في موقف الامتحانات).

ويؤكد كلود سوارز و زملاؤه (C. Schwarz and al 1990. 1993) في (عطية،عز الدين. 1999. ص 155)، أنه عندما يثار شخص انفعاليا بسبب مواجهته مشكلة ما كالامتحان، فإن هذه الآثار

قد لا تزول تماما مع الوقت .. وأن الأطفال الذين يسيطرون على حياتهم العاطفية يكونون أقدر على التعلم ... حيث يمكنهم أن يواجهوا مطالب استرجاع المعلومات التي تساعد على النجاح في الامتحان(حسين، محمد عبد الهادي 2007).

ويرى أبراهام (Abraham 1999)، أن الذكاء العاطفي يساعد الفرد على التخلص من الروتين وإدراك حلول بديلة للمشكلات وتنظيم الذاكرة وزيادة الثقة بالنفس والنجاح في مواقف الصراع والتحدي وعدم التفكير في مواقف الإحباط والفشل، كما أنه يساعد الفرد على التحكم في الاندفاعية، والاستجابة بعقلانية للعواطف. وإن رد فعل المتشائمين (التشاؤم كأحد أبعاد الذكاء العاطفي) من الفشل حين يتصورون أنفسهم عاجزين عن فعل أي شيء يمكن أن يحسن الأمور في المدة القادمة، وبالتالي لا يحلون المشكلة، و يرجعون الفشل إلى العجز الشخصي الذي سيظل يسبب لهم الإخفاق الدائم(جولمان 2000).

ومن خلال كل هذه الآراء والدراسات المبينة للعلاقة بين الذكاء العاطفي والفشل الأكاديمي كدراسة (Scott. Lemyer 2002)، و Welter Mischel ودراسة ستارسو و آخرون (Sutarso and al 1996) ودراسة سوارت (1996)، ودراسة Parker, J. and al ودراسة (Kristin. D. 2005).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن كل من المخططات المبكرة غير المكيفة، وانخفاض مستوى الذكاء العاطفي قد يحدان من قدرة الطالب على مواجهة الضغوط الاجتماعية وتلك المتعلقة بالتحضير والاستعداد للامتحان، من حافزية واستذكار واستيعاب، فضلا عن تلك الضغوط ذات الصلة بوضعية الامتحان ومتطلباته النفسية والمعرفية. ولما كان تناول هذه المخططات والذكاء العاطفي من بين أبعاد الشخصية النفسية والمعرفية، تمت بناء مفاهيمها وصياغة نظريتهما حديثا من خلال نظرية المخططات المبكرة غير المكيفة كجيفري يونغ (1993) ونظرية الذكاء العاطفي، فإن دراسات قليلة –في حدود علمنا– قد تناولت علاقة هذه الأبعاد والمجالات وتأثيرها في مشكلة الفشل الأكاديمي (الرسوب في امتحان البكالوريا لأهميته في الحياة التعليمية والاجتماعية الجزائرية)، لذلك تحاول هذه الدراسة تناول العلاقة الممكنة بين هذه العوامل النفسية والمعرفية والفشل الأكاديمي (الرسوب في امتحان البكالوريا في الجزائر) ومحاولة الكشف عن تلك البنى المعرفية غير المكيفة والأبعاد العاطفية ذات العلاقة بالفشل، ومن هنا يمكن أن نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين، فيما يخص المجال الأول (الانفصال والرفض) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين، فيما يخص المجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد) للمخططات المبكرة غير المكيفة ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين، فيما يخص المجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين، فيما يخص المجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين، فيما يخص المجال الخامس (اليقظة المفرطة والكف) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الأول (النقص العاطفي) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث (الشك والتعدي) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور)للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السادس (الفشل) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط التاسع (العلاقات الدمجية) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط العاشر (الخضوع) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الحادي عشر (التبعية) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث عشر (الحقوق المتطلبة والمفرطة) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) للمخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية للناجحين والفاشلين في الذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثاني (تنظيم بالذات) للذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثالث (الدافعية) للذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الرابع (التعاطف) للذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) للذكاء العاطفي؟

3. صياغة فرضيات البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الأول (الانفصال والرفض) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الخامس (اليقظة المفرطة والكف) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الأول (النقص العاطفي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني(الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث (الشك والتعدي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) للمخططات المبكرة غير المكيفة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) للمخططات المبكرة غير المكيفة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السادس (الفشل) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة) للمخططات المبكرة غير المكيفة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط التاسع (العلاقات الدمجية) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط العاشر (الخضوع) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الحادي عشر (التبعية) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث عشر (الحقوق المتطلبة والمفرطة) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة) للمخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) للمخططات المبكرة غير المكيف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية للناجحين والفاشلين في الذكاء العاطفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثاني (تنظيم بالذات) للذكاء العاطفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثالث (الدافعية) للذكاء العاطفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الرابع (التعاطف) للذكاء العاطفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) للذكاء العاطفي.

4. أهمية البحث:

تكمن أهميته في النقاط التالية:

- تناول آخر نظرية الاتجاه المعرفي لعلم النفس الإكلينيكي وهي نظرية Young، حيث بدأت دراسة هذه المخططات وعلاقتها بالمحور الأول DSMVI (أي الاضطرابات النفسية).
- تناول مشكلة تعليمية وهي الفشل الأكاديمي في امتحان البكالوريا.

- تناول مشكلة صحية تعليمية ذات الانعكاسات السلبية على المتعلم من الناحية الصحية والنفسية الاجتماعية.
- تسليط الضوء على الجوانب النفسية المرتبطة بهذا المشكل من حيث السببية المرضية.
- الاهتمام بتنمية الذكاء العاطفي وعلاج المخططات المبكرة غير المكيفة للتقليل من نسبة الفشل الأكاديمي في الامتحانات.
- أهمية الفشل الأكاديمي كسبب من أسباب الانتحار والهروب من البيت والمؤسسات التعليمية.
- التطرق لبعض الأبعاد الكامنة المحيطة بامتحان شهادة البكالوريا، والتي من الممكن أن تحدد الفشل والنجاح الغير متوقعين (فشل المتفوقين ، ونجاح محدودي المستوى)، ما قد يدفع القائمين على هذا الامتحان إعادة النظر في الكثير من الظروف المحيطة به.
- **5. أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى:

- التعرف على طبيعة الفشل الأكاديمي (الرسوب في البكالوريا).
- التعرف على المخططات المبكرة كسبب من أسباب الفشل الأكاديمي.
- الوقوف على العجز في الذكاء العاطفي كسبب من أسباب الفشل الأكاديمي.
- الكشف عن الفرق بين الناجحين والفاشلين في شهادة البكالوريا في مخططاتهم المبكرة غير المكيفة ودرجة ذكائهم العاطفي.
- البحث عن الأبعاد الأكثر تأثيرا للذكاء العاطفي لدى الناجحين والفاشلين.
- الكشف عن مجالات المخططات لدى الفاشلين والناجحين.

6. تحديد المفاهيم:

- **الفشل الأكاديمي:**

التعريف العام:يرى رافوث (A. Rafoth 2004)، إنه خطأ أو عيب ظاهر في الانتقال إلى المستوى الأعلى مع افتراض أن الكفاءات والمعارف المدروسة لم تكتسب من أجل الالتحاق بمختلف المراحل سريعا يؤدي إلى التوقف النهائي عن الدراسة في المدرسة أو الجامعة مما يعني فعلا أنه الفشل. ويعني أيضا غياب اكتساب مجموعة من الكفاءات التي يتطلب تعلمها وعدم القدرة في التوثيق الرسمي للتخرج من قبيل النظام الأكاديمي.

التعريف الإجرائي: هو عدم التوافق في اجتياز امتحان ما من أجل الانتقال من مستوى لآخر. وفي هذا البحث هو :**الرسوب في شهادة البكالوريا** ، بمعنى عدم الحصول على معدل الانتقال من السنة الثالثة ثانوي إلى المستوى الجامعي ،أو الفشل في اجتياز امتحان الالتحاق بالمستوى الجامعي المقدر بمعدل 10 على 20.

- **المخططات المبكرة غير المكيفة:**

التعريف العام: تعريف يونغ جيفري و آخرون (Young, J. and al. 2005. P 34)، هي نماذج انفعالية ذاتية الانهزامية، تظهر مبكرا ويتكرر تواجدها، وهي مستمرة مدى الحياة، وهي غير شعورية ومتواجدة في الذاكرة طويلة المدى .. وهي مؤلمة، تمثل عبء الماضي على مستقبل الفرد .

(J. Cottraux. 1995. P. 5).

التعريف الإجرائي: هو عدد الدرجات الكلية للمخططات ودرجات المجالات المتحصل عليها عند تطبيق مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة لجيفري يونغ ، النسخة المختصرة التي تحتوي على 15 مخططا ضمن 5 مجالات.

- **الذكاء العاطفي:**

التعريف العام: لدانيال جولمان (Golman, D. 1995)، مجموعة من المهارات العاطفية الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد وهذه المهارات تؤدي إلى نجاحه في الحياة المهنية والدراسية وهو يحتوي على خمسة أبعاد: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف والمهارات الاجتماعية.

التعريف الإجرائي: هو عدد الدرجات الكلية وعدد درجات الأبعاد الخمسة المتحصل عليها عند تطبيق اختبار الذكاء العاطفي على عينة البحث (الفاشلين والناجحين) المعدل والمكيف من طرف الدردير والذي يشمل قياس الأبعاد الخمسة حسب جولمان وهي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف والمهارات الاجتماعية. ويضم 88 بندا.

الفصل الثاني

المخططات المبكرة غير المكيفة

تمهيد:

المخطط هو مصطلح علمي يصف مفهوما مستمدا من علم النفس المعرفي، ومن خلاله (يستمع)يخضع الفرد للمعتقدات المكتسبة خلال مرحلة الطفولة، وإلى نفسه والآخرين. والمخططات هي مهمة في إحساس الفرد بهويته، والإقرار بوجودها أيضا هو تأكيد الفرد بإحساسه بالأمان حتى لو كان وجودها يؤلمه.

تبطل هذه المعتقدات المكتسبة مبكرا خلال الحياة الأسرية المعاشة عمل هذه المظاهر الفجائية والمريبة مستقبلا. ومن العجيب أنها تساعد الأفراد في إحساسهم بالأمان، لهذا نرى لماذا مطبقي علم النفس المعرفي يرون بأنه من الصعب تعطيل عمل هذه المخططات.

إن المخططات تسيّر حياة الأفراد من خلال إحساسهم بالتحدي أو بالانزعاج أو بالإرهاق أو عدم الإحساس بها وبعدم الإحساس بالحزن والرغبة في الذهاب إلى العمل والعمل في ظروف حسنة ، أو عدم التألم من اضطراب القلق والمخاوف.

إن تكرار إحساس الفرد بنفس الصعوبات الوظيفية التي عايشها خلال حياته وبناء شخصيته، كنقص معرفته لذاته، وفقدان حب الآخر، والإحساس بعدم قيمته، يُفقده السيطرة على هذه الأحاسيس المؤلمة باستعمال كل الوسائل التي لا تجدي نفعا، مما يدفعه للاستنتاج بأنه لا يستطيع تغيير الواقع ، ويعيد معايشة نفس الفشل والأخطاء.

1.لمحة تاريخية لمفهوم المخطط:

استعمل مصطلح "مخطط" (Schéma) في الكثير من الميادين، ويطلق عليه أيضا تسمية بنية (Structure) أو إطار (Cadre). وظهر تداوله لأول مرة في العهد الإغريقي للدلالة على مبادئ أو أسس المنطق، واستعمله كانط (Kant) على أنه مصطلح مشترك لكل أعضاء الفئة، واستعمل أيضا في نظرية المجموعات، والهندسة الجبرية، والتعليم والتحليل الأدبي والبرمجة المعلوماتية (Young and all 2005).

أما في ميدان علم النفس، لهذا المصطلح تاريخ ثري وواسع، حيث يعتبر في علم النفس المعرفي على أنه البرنامج المعرفي المجرد الذي يدخل كموجه في تفسير المعلومات وحل المشكلات، وبالتالي يمكن استعمال مخطط لغوي لفهم جملة أو استعمال مخطط ثقافي لتفسير أسطورة (Young and all, 2005, P 34).

ويعتبر المخطط نموذج مفروض من الواقع، ومن التجربة، ويسمح هذا النموذج للأفراد بشرح الأحداث وتوجيه إجاباتهم. ويعتبر أيضا تمثيلا مجردا للخصائص المميزة لحادث ما (Young and all, 2005, P 33). ولقد استخدمه "Piaget" في دراساته حول المراحل المختلفة للنمو المعرفي عند الطفل.

وفي العلاج المعرفي، استخدام بيك (Beck) (1967) هذا المصطلح منذ كتاباته الأولى، حيث يرى أن المعتقدات الرئيسية تمثل المعنى أو المحتوى المعرفي للمخطط Young and all, 2005.

واستعمله أيضا هورونتز (Horountz) في نموذجه للعلاج (La thérapie des schémas de personne) حيث اعتبر أن أي مخطط لأي شخص هو إطار يتكون غالبا من بقايا ذكريات الطفولة (Young and all, 2005, P 94). كما لقي هذا المفهوم اهتمام علماء الشخصية أكثر حيث يشير عندهم إلى عدة معاني منها:

- إطار وشكل فارغ يمكن ملؤه بالخبرات وهي قابلة للتعديل والتغيير والنمو.
- هيكل أو تخطيط عن موضوع معين.
- تنظيم نشيط للخبرات السابقة يستخدم في مواجهة البيئة (محمد شلبي، 2001).

2.التعاريف:

تعتبر المخططات المعرفية أحد الأسس النظرية لتمثيل المعرفة، وهي تشكل ذاكرة المعاني التي تخضع للعديد من الأسس والأنماط التنظيمية التي تقف وراء قدرة الفرد على استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات خاصة. كما اشتملت موضوعا من أهم المواضيع حداثة وهي المخططات المبكرة غير المكيفة التي تعرف بنموذج يونغ (J. Young) من خلال نظريته.

تعريف يونغ Young:

يمثل تعريفه تعريفا واسعا وشاملا للمخططات المبكرة غير المكيفة. وعرفها على أنها نماذج انفعالية ذاتية الانهزامية (Auto défaitistess) تظهر مبكرا ويتكرر بروزها، وهي مستمرة مدى الحياة (Young and all, 2005, P 34)، وهي غير شعورية ومتواجدة في الذاكرة طويلة المدى (J. Cottraux, 1995, P, 5)، تأخذ منبعها من الطفولة والمراهقة ، وتسيطر على حياة الفرد في مرحلة الرشد وهي ذاتية ومؤلمة، و بالتالي فهي تمثل عبء الماضي على مستقبل الفرد (J. Cottraux, 1995, P 5). ومن خلال تعريفه نلاحظ أن سلوكيات الفرد لا تنتمي إلى المخطط نفسه، بل تتطور، فالسلوكيات غير المكيفة هي استجابة لمخطط ما، وبالتالي فهي تملى من قبل المخططات ولكنها لا

تنتهي إليها (Young and all, 2005, P 35) ، حيث أن السلوك ليس هو المخطط بحد ذاته وإنما يتجسد المخطط من خلال السلوك. ولذلك يرى أن المخططات المبكرة غير المكيفة هي مجموعة هائلة من الذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعارف التي تدور حول موضوع طفولي مثل: التخلي، سوء المعاملة، الإهمال و الرفض (Young and all, 2005, P 57).

في العشرية 1990–1999 وضع يونغ نظريته حول هذا الموضوع من خلال وضع الأساس لهذه المخططات الغير المكيفة بتقديم تعريف منظم حيث عرفها بأنها:

- نموذج أو موضوع هام مستحوذ أو مسيطر.
- مشكل من ذكريات وانفعالات ومعارف وإحساسات جسدية.
- تخص الذات والعلاقات مع الآخرين.
- مشكلة خلال مرحلة الطفولة أو المراهقة.
- تُثرى خلال حياة الفرد.
- مختلفة وظيفيا بطريقة واضحة.

وبالتالي، هي تنظيم يأخذ منبعه من فترة الطفولة، ويؤثر على الحياة، وينتج عن ظروف تحملها الفرد من محيطه، سواء كانت مصدرها العائلة أو الأصدقاء كالسخرية والاعتداء والرفض والإهمال وفرط الحماية والتخلي والحرمان والفقدان، مما يؤدي به إلى صدمة شديدة (Young et Klosko, 2003).

فهذه المخططات تمارس تأثيرها على طريقة تفكير الفرد وتصرفه وعلاقته مع الآخرين، مما توقظ لديه أحاسيس عنيفة كالغضب والحزن والقلق في مرحلة الرشد لاحقا ، عندما يقوم بإعادة بناء هيئة معيشية وظروف مشابهة كتلك التي سادت في مرحلة الطفولة.

تعريف هاهيسو S. Hahusseau:

هو شعور مؤلم يتكرر في الحاضر نتيجة خبرات مضرة في الماضي، من حيث هو إدراك راسخ حول العالم والآخرين وحول الذات، التي تترسم مبكرا في الطفولة نتيجة لحرمان أوعجز تربوي غير سليم، فتصبح طريقة الإدراك هذه صعبة ومؤثرة سلبا في الفترة اللاحقة (S. Hahusseau, 2003, P.18) أي تنشأ هذه المخططات في الطفولة نتيجة للإحباطات وعدم الإشباع للرغبات وهي خبرات مؤلمة، فتتطور خلال الحياة وتصبح لاحقا مختلة وظيفيا فتستحوذ على كل معارف وانفعالات الفرد مما تسير سلوكه.

تعريف شلبي 1989:

عرفه بأنه إطار هرمي، يظم الملامح الأساسية والفرعية، حيث تنتظم خبرات الفرد الخاصة بذاته، أو بعلمه، وبعلاقاته الاجتماعية أو حياته اليومية (شلبي، 2001، ص 263).

تعريف حسين عبد العظيم 2006:

يرى أنها اعتقادات جوهرية أو افتراضات تشكل جزء من الفلترة (مرشحات) الإدراكية التي يستخدمها الأفراد في إدراك العالم، حيث أن هذه المخططات التي تتيح للفرد الوصول إلى استنتاجات عن الأحداث بطريقة تلقائية، وحيث أن لكل فرد مخزون فريد من المعلومات والذكريات فإن الاستنتاجات التي يكونها الفرد عن الأحداث ، تختلف من فرد لآخر وكذلك الانفعالات التي يعيشها.(حسين ،طه عبد العظيم.2006.ص116)

تعريف برتلت Bartlett:

يعرفها بأنها مجموعة من البناءات المعرفية المتطورة ، أين تكون أحد أهم مميزاتها هي تنظيم المعلومات حسب نمط وتجمع معين و مريح وعلى تأثير مترابط ، إذ يظهر الكشف عن قياسات المخططات وآثارها عن طريق الملاحظة والكشف عن الاندماجات الداخلية (Beck AT. 2000).

تعريف بيك Beck:

هي بناءات رقمية معينة تعمل باتساق لإنتاج السلوكيات وهي تشبه القوانين الوظيفية حيث هي التي تنتج السلوك ولكنها تؤثر كذلك على البناءات الرقمية.(Beck AT 2000)

3.مفهوم المخططات المبكرة غير المكيفة عند يونغ Young:

إن مصطلح مخطط "Schéma" هو قريب من تعريف باك (Beck) وسيجّال (Segal) (1988) حيث أن المخططات هي عناصر منظمة من تجارب وردود أفعال الماضي والتي تشكل مجموعة من المعارف المترابطة والمتماسكة والدائمة.

وهي أيضا ناتجة عن البناءات المعرفية العميقة التي تتصف بالأفكار الثابتة والمستمرة والمتطورة خلال فترة الطفولة والتي تعمل على تشكلها لاحقا. يتبنى يونغ مثل ليوتي و جويدانو Guidano و Liotti (1983) تعريف لكاتوز Lakatos (1974) و يتشابه تعريف المخططات في كونها "نواة ميتافيزيقية عميقة غير قابلة للنقاش ،مطابقة بالضرورة من طرف المعارف المضمرة عن الذات المكتسبة

في سياق النمو ... والتي تمثل للفرد سمة ضمنية وكاملة عن نفسه وبالتالي تتميز المخططات المبكرة غير المكيفة كالآتي:

- تمثل للفرد حقائق ذاتية مطلقة وكافية. والتعبير اللفظي للمخطط الإشراطي هو "إذا ... إذن ..." "يجب على" "يجب عليهم" التي تسير هذه الحقيقة الجوهرية.
- مزعجة وصعبة التغيير، تطورت منذ الصغر المبكر وتمثل حقائق مطلقة ومستمرة عن الشخص و الآخرين المتعود عليهم أو أفراد الأسرة. وأي تغيير يمثل تهديدا للفرد الذي يلجأ لحماية كمال وقيمة مكوناته الأساسية.
- من خلال التعريف، المخططات المبكرة غير المكيفة هي وظيفيا مختلة وتستطيع أن تسبب اضطرابات لـ Axe I (محور الأمراض النفسية) وكذلك نشوء مشاكل شخصية وما بينشخصية.
- منشطة بفضل حوادث المحيط التي لها علاقة بالمخططات الخاصة، كالفشل الحقيقي أو المتوقع أو الانتقادات التي تفجر مخطط الكفاءة، حيث يشعر الفرد بالتهديد: كتوقع الرفض، أو التثبيط مما ينشط مخطط الإهمال بسبب الكرب.
- عند تناول مخطط مبكر ما خلال الجلسة العلاجية يثير عادة استجابة انفعالية للفرد، هذه التجربة الإكلينيكية تؤكد على وضوح المخطط الأساسي للفرد الذي سيتقبله في النهاية، مما يثير رد فعل انفعالي قوي كالبكاء، الغضب، الخجل، التأنيب.
- المخططات المبكرة غير المكيفة هي نتاج تجارب مكررة ومتعود عليها مبكرا في مرحلة الطفولة، حيث دور الوالدين هو عامل مبكر وأساسي في العموم، لكن الأخوة والزملاء والأصدقاء والأقارب والكبار الآخرين كالمعلمين يدفعون بمعتقدات الطفل الأساسية عن نفسه إلى التطور (lakatos.i.1974).

بعد التدرب في كنف باك (Beck) بفيلادلفيا، أسس جيفري يونغ **Jeffrey Young** مراكز العلاج المعرفي بنيويورك على حساب **Fairfield** (Connecticut) أين كرّس أبحاثه لاضطرابات الشخصية. ولقد قدم خلاصة أبحاثه النظرية والتطبيقية من طرفه عام (1990) ومع كلوسكو **Klosko** (1994) وهو عبارة عن دليل لعلم النفس المرضى مترجم بالفرنسية. ومع لاندمان **Lindeman** (1992) وفي ورشات وملتقيات دولية.

إن نموذج **Young** يركز على المخططات الغير مكيفة للطفولة وهو بذلك لا يبتعد عن تيار العلاج المعرفي مقارنة مع نظريات باك (Beck) حيث يقدم هذا النموذج مميزات مختلفة:

- يؤكد على دور المخططات المبكرة غير المكيفة (EMS : early maladaptive shémas).
- المحافظة على سيرورة سلامة المخططات.

- إنه لا يتبنى تصنيف (DSMIII-R et IV) ولكنه يشخص المخططات الغير المكيفة النمطية عن طريق الموازين أو المعايير المؤسسة واللازمة للتشخيص في الأولوية.
- يحلل تاريخ عملية النمو المرضية لكي يوضح ويفسر تكوين المخططات ويستخدم معطياتها في العلاج (المخططات).
- يعطي الأهمية لدور الانفعالات في العلاج.
- وانطلاقا من النموذج المعرفي في المدى القريب لـ .Beck et Coll (1979) يقترح أربعة افتراضات نظرية إضافية مع الإشارة إلى ذكرها من طرف Beck et Coll.(1990)، لكن يونغ (1990) عرفها بشكل واضح وهي:
    - المخططات المبكرة الغير المكيفة.
    - إبقاء المخططات من طرف المعلومات المشوهة.
    - تجنب المخططات.
    - تعويض المخططات.

لا يعتقد يونغ أنه يطور نظرية كاملة لاضطرابات الشخصية، بل يؤكد أن أفكاره هي نتاج الملاحظات الإكلينيكية وتجربته العلاجية، وبالتالي هي تعتبر منهجية علاجية أكثر من نظرية علمية (Cottraux and al. 2001).

إن مخطط مبكر غير متكيف هو شعور مؤلم يتكرر في الحاضر نتيجة تجارب مؤلمة حدثت في الماضي (Young And al. 1995).ويستخدم هذا المصطلح عادة بعد تشكل مخطط يمثل إدراكا حسيا ثابتا للعالم الخارجي وللآخر وللفرد عن نفسه،و الذي يتشكل مبكرا في الطفولة نتيجة بعض النقائص التربوية، ونتيجة هذا الإدراك يصبح المخطط صلبا وصارما ويسمم حياة الفرد مستقبلا، فمثلا:

- في حالة نقص الثقة في النفس لدى الفرد وهو صغير تجعله يطور شخصيته بفكرة أنه غير كفء ، فيتبنى مخطط فقدان ونقص تقدير الذات ، وعند الكبر تقيم إنجازاته دون المتوسط حتى لو تلقى الشكر والمكافآت.
- وفي حالة الطفل الذي يكون والديه غير منصفين معه، يفضلون أحد أخوته عليه، أو يتهمانه بأخطاء لم يرتكبها، فيطور فكرة أن العالم الخارجي والآخرين ظالمين فيتألم من مخطط الظلم وفي الكبر يجد نفسه في وضعيات أين يشعر أنه ضحية للظلم.

- وفي حالة الرضيع الذي كان دائما لوحده والذي كان يتلقى القليل من العناية والاهتمام، وعندما يكبر،يكبر بمخطط الإهمال والنقص العاطفي ويدخل في علاقات عاطفية يخشى من خلالها أن يتركه الشريك أو لا يجازف في تكوين هذه العلاقات خشية أن ينتهي به المطاف وحيدا.

4.دور المخططات:

جدول رقم (1)سلبيات وايجابيات المخططات

سلبيات وإيجابيات المخططات	
إيجابياتها في الطفولة	سلبياتها في الرشد
آمنة	صارم، صلب
حامية	مؤلم
تعطى بفكرة أنه يمكن التنبؤ بالعالم أو تقديره	غير متكيف مع الواقع

إن المخطط هو طريقة كيفية لرؤية العالم الذي يتموضع باكرا ، أين يكون الطفل قابلا للعجن (لين) ويتأثر بكل ما يتلقاه من الخارج. بداية ، يمّكن المخطط الطفل من التكيف مع محيطه وتحمله قليلا.

يفيد هذا المخطط الطفل لأنه آمن ويمكنه التنبؤ بسلوك والديه ويتكيف معهما، و يكون سيء، حينما يعاقب الطفل ظلما ، فيضطر إلى تأديب الوالدين بتستره على أخطاء إخوته ، حتى لا يشعر باللوم والتوبيخ بفضل تكوين أو بناء المخططات (يصبح الطفل تقريبا غير واعي) مثلا: "العالم الخارجي ظالم"، "لا يستحق أن يكون الطفل محبوبا" التي تجعل الطفل غير واع تقريبا، فالطفل لا يشعر أو يعي بأن ما يعيشه هو ظلم وبأنه محبوب قليلا ، فوجود المخطط يسمح له أن يتألم قليلا.

يوهم المخطط الفرد بأنه لا يمكنه أن يتنبأ بما يحدث في العالم الخارجي، بحيث أنه بمجرد معاناته من نفس الحرمان يؤدي به إلى التفكير أو الاعتقاد بأن ما يعيشه هو شيء عادي، لنفس الاستجابات العاطفية التي يبحث عنها أو لا يحتاج إليها .

5.طبيعة المخطط في سن الرشد:

تتصف المخططات في هذه السن كالآتي:

-مخطط صلب يصبح غير مكيّف:

إن التجارب الجديدة التي يعيشها الفرد في سن الرشد يجب أن تطور المخطط والاعتقادات التي حملها في نفسه منذ الطفولة (Cottraux J. 1995). إن ملازمة الأشخاص الصالحين والعادلين عن قرب يشكل اعتقادا بأن "كل العالم هو ظالم" بغض النظر عن نوعية الناس الذين يلتقي بهم، هذا من يتألم من مخطط الظلم يتبنى استراتيجيات التوقع والانتظار والترقب كالحذر وإستراتيجية الانغلاق عن الآخر وإستراتيجية المداراة. و نتيجة لهذا السلوك، (حتى من الأفراد) يصبح الفرد يتعامل مع الأشخاص المنصفين كرد فعل بحذر أو بعدوانية وبالتالي، مخطط هذا الفرد يتقوى ليس بسبب أحداث الواقع ولكن بسبب مواقفه.

-المخطط غير المكيف يؤلم:

إن العيش بفكرة متلازمة دائمة بأن الفرد سيترك، و يظلم، وإحساسه بعدم قدرته على اتخاذ القرار أو بأنه المسئول حتما يكون ذلك شعورا مؤلما. وللتقليل من هذه المعاناة ، يجب على الفرد أن يدافع عن نفسه بتبني سلوكيات "الحماية" التي يثيرها.

-وأن حامل مخطط الرفض متيقن:

ويتأكد حامل مخطط "الرفض" أنه لا يوجد أحد يحبه ولكي يثور على هذا المخطط نجده مثلا "لصيقا" بأصدقائه، أو يكون عدوانيا مع الشريك ، وبالتالي في كل الحالات تنتهي علاقاته مع الآخرين ويصبح من جديد "مرفوضا"، لذلك يراه يتهرب من كل العلاقات العاطفية حتى لا يتألم ويعيش وحيدا.

ردود الأفعال المختلفة من المخططات

يستطيع الفرد أن يتبنى ثلاثة مواقف تجاه الشعور المؤلم التي تقلل آثار المخططات وهي:

1. **الحفاظ على المخطط:** أي البحث عن إعادة عيش سيناريوهات الطفولة.
2. **تجنب المخطط:** تجنب كل الأسباب والأفكار التي توقظ الشعور المؤلم، باعتبار أن الانفعالات الإيجابية لا تلاحظ كذلك.
3. **تعويض المخطط:** العمل على تبني موقف مخالف للمخطط يجعل الآخرين يتحملون ما تحمله الفرد أثناء طفولته.

وهناك بعض الأمثلة لذلك:

جدول رقم (2)المواقف المختلفة المواجهة للمخططات			
المخططات	**الحفاظ على المخطط**	**تجنب المخطط**	**تعويض المخطط**
الرفض والحرمان العاطفي	الإحاطة بأشخاص باردين وغير عاطفيين	تجنب العلاقات العاطفية والعيش في وحدة	عدم التمسك بالأشخاص وعدم مساعدة الأقرباء وإهمال الشركاء وتركهم
الظلم	التوجه نحو المواقف الظالمة	تجنب بقدر المستطاع الظلم	يكون ظالما
نقص الاعتراف بالجميل	الإنجاز السيء	تجنب التقييم من طرف الآخر	العيش من أجل النجاح وعدم معرفة الآخرين
الخضوع	الحضور والامتثال الدائم	تجنب مواقف الاستقلالية تأجيل الأعمال والمشاريع	الاعتماد على النفس والعمل مع عدم طلب المساعدة إطلاقا
الرفض	اختيار الأصدقاء والشريك الرافضين	تجنب الاتصالات	رفض إبعاد الآخرين
الذنب، الجرم	الإحاطة بالأشخاص العدوانيين والمجرمين	تجنب الآخرين	يكون مجرما ومذنبا ويتبنى مواقف الآخرين الصارمة

يستطيع الفرد أن يتبنى المواقف الثلاثة مع بعض في مواجهة المخططات بنجاح التي تتطلب كثيرا من الطاقة والتي لا تحمي الألم. وأكثر من ذلك تصبح عادية وجزء من الشخصية المكمل لها مع عدم معرفة الشعور المؤلم المولد لها. وفي بعض الأحيان ينكر الشعور المؤلم الكامن (Hahusseau, Stéphane. 2003)ومن خلال التغيير الملاحظ الذي يعيشه الفرد، من المهم أن يرجع إلى الوراء ليعرف ما مآله في الصغر أو الطفولة.

مهما كان المخطط المؤلم الذي يتحاشى موقف التجنب ، يتبنى بنفس نمط رد الفعل. يستطيع أن يتشكل "التجنب" في مستويات مختلفة ، جسدية و انفعالية أو معرفية (Cottraux and al. 2005) والتي تتمثل فيما يلي:

- استئصال كل الأسباب التي يمكن أن توقظ المشاعر المؤلمة المرتبطة بمخطط الفرد كالهروب من الآخرين.
- الامتناع عن الأحاسيس والتعبير عن المشاعر المؤلمة باستخدام الوسائل المبعدة للهموم كفرط النشاط، الكحول، التسلية، ...
- منع الفرد من التفكير بأي شيء له علاقة بالمخطط بتبني موقف عقيدي من فئة تفضيل المنطق للانفعالات (المرجع السابق).
- إذا كان الفرد عند موقف "التجنب" يجب الأخذ بعين الاعتبار طريقة تهريب مخططه، حيث يواجه ويتجاوز الهم الذي يتسببه له بفضل تقنيات التغيير. وبالتالي يصبح أقل "هما" انفعاليا ويشعر بالانفعالات الإيجابية من جديد، ويصبح غير مقيد لا شعوريا من طرف الشعور المؤلم.

6.خصائص المخططات المبكرة غير المكيفة:

اقترح يونغ (Young) (1989) و بيك (Beck) و فريدمان (Friedman) (1989) نموذجا معرفيا للوظيفة العقلية في اضطرابات الشخصية، وهو نموذج المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة، حيث تكون معالجة المعلومات عن طريق هذه المخططات وهي تتميز بالخصائص التالية:

الخاصية الأولى: هي حقائق أساسية قطعية، وتعتبر فعلا شرطيا (من الواجب ...، وإذا ... إذن) والتي تلعب دورا كبيرا في طريقة التفكير والتصرف والظهور، وتظهر خلال الطفولة والمراهقة، وترتكز على الواقع وهي تشبه ما حدث سابقا، وتعيد إنتاج الجو المبكر، ويظهر القصور في المخططات في حياة الفرد عندما تتفاعل مع مخططات أخرى يتكيف معها. حيث ترافق وجودها أعراض مزمنة كالحصر والاكتئاب والاضطرابات السيكوسوماتية (Young and al. 2005).

الخاصية الثانية: دائمة ومستمرة وصعبة التغيير، تتطور في سن جد مبكر، وتعتبر حقائق قطعية نحو الذات والعالم الخارجي، وسلامة مكوناته الذاتية. فإن أي تغيير يؤدي به إلى اضطراب، حيث هذه المخططات تعتبر شيئا مألوفا معروفا عنده، وبالرغم أنه يعذبه ويؤلمه، فهو متعود عليه ويشعر الفرد بالميل إلى الأحداث التي تنشط هذه المخططات.

الخاصية الثالثة: هي خلل وظيفي، تؤدي إلى اضطراب المحور 1 لتصنيف DSM-IV (1999)، ومجموعة من اضطرابات الشخصية والبينشخصية (J. Cottraux and all. 2001).

الخاصية الرابعة: لها أبعاد ومستويات مختلفة من الخطورة، فكلما كان المخطط حاد، كلما زاد عدد المواقف التي بإمكانها تنشيط المخطط، وكلما طالت مدة الانفعال السالب المصاحب لتنشيط المخطط (Young and al 2005 P 35).

الخاصية الخامسة: هي لا شعورية، وعند نشاطها يشعر الفرد بقوة الانفعال السلبي مثل: الخوف والخجل والكآبة (J. Young et al. 2005).

الخاصية السادسة: هي مهدمة ولا ترتكز على الصدمات أو المعاملات السيئة فقط، حيث يمكن أن يطور الفرد مثلا مخطط (التبعية – عدم الكفاءة) دون أن يتعرض لأي صدمة، وبالتالي فهي ليست صدمية فقط (Young and al 2005).

الخاصية السابعة: هي ناشطة أو خاضعة للنشاط المعرفي والاستثارة، مما يؤدي بالفرد إلى الإحساس بالانجذاب نحو الأحداث التي تنشطها هذه المخططات(Young.and al. 2005)

الخاصية الثامنة: هي نتاج لخبرات متكررةK تكونت في مرحلة الطفولة حيث يكون للآباء والأخوة والأصدقاء والمعلمون دورا هاما في تطوير الاعتقادات الخاطئة للشخص (J. Cottraux and al. 2001)

7.تشكل المخططات المبكرة غير المكيفة:

الحاجات غير المشبعة عند الطفل:

ينشأ المخطط من عدم تلبية الحاجات الأساسية للطفل (Young J. E. 1994) حيث أن للطفل حاجيات نفسية أساسية كالغذاء واللباس، فهو في حاجة للقبول والحب والحماية من والديه، وهو في حاجة للتكلم معه وقيادته، وإحساسه بأنه مهم . وخلاصة هذه الحاجيات نجمعها في 7 نقاط وهي:

1. أن يكون محبوبا بدون شرط.
2. أن يكون محميا جسديا ونفسيا.
3. أن يقدر (يمدح).
4. أن يُفهم ويُسمع.
5. أن يُمنح المسئولية ويشعر بالثقة.

6. أن يُوقظ ويُساعد على تطوير فضوله.
7. أن يشعر بالاستقرار والاطمئنان.

تموضع المخطط في مكانه:

قد تتولد المخططات المرتبطة بالحاجات الغير المشبعة خلال كل سنوات الطفولة، وليس فقط في السنتين الأوليتين لحياة الطفل (Kegan J. 2000) إلى أن يدخل في مرحلة المراهقة حيث يظهر أن المخططات قد تشكلت.

وإننا نتساءل عن وجود مخطط معين بالذات دون مخطط آخر، والسبب يرجع إلى عدم الإشباع المتكرر لحاجة عاطفية نابعة من مخطط له علاقة بهذه الحاجة على هذا المنوال:

- نقص العاطفة ←——— مخطط الإهمال - والنقص العاطفي
- نقص الحماية ←——— مخطط الظلم
- نقص التقدير ←——— مخطط نقص المعرفة ومخطط تقدير الذات
- نقص المسئولية ←——— مخطط الخضوع

دور الآباء في وجود المخطط:

إن تأثير الأبوين أو "المربين" هو جد مهم في تطوير المخططات، فالتربية تلعب دورا رئيسيا في تكوين الشخصية (Fanget F. 2000) فجو الانعزال، ورفض الطفل، والاختناق، والعقاب، والحب بطريقة مغايرة كلها معطيات تربوية تؤثر على تطوير المخطط، ليس معنى ذلك هو اتهام أو محاكمة الآباء الذين كانت لهم أسبابهم وآلامهم. لقد عمل الآباء كل ما في استطاعتهم بغض النظر عمّا هم، لأنه من المستحيل أن نجد (تربية مثالية) أو تربية "مثلى". من المهم أن يفهم الفرد أن الآباء هم الذين كانوا السبب في تموضع المخططات وسبب الآلام التي يعاني منها شعوريا أو غير شعوريا، لكن من الأهم شرح سبب المعاناة أي مخططه باتهام والديه، حينها باستطاعته مسامحة والديه وتخطي مخططه (Hahusseau. S. 2003).

علاقة المخطط بالمجتمع:

يرى كاجان .Kagen J أن بناء أو تكوين المخطط راجع إلى العوامل البيئية التي تتمثل كالآتي (Kagan J. op cit):

- **الوسط المدرسي:** كالعلاقات مع الأطفال الآخرين، الطبقات الاجتماعية المختلفة للتلاميذ، والعيوب الجسدية التي تؤدي جميعا إلى نشوء مخطط حاملا الشعور المؤلم.
- **المركز في الأخوة:** يرى (Rufo M., 2002) أن مركز الطفل في وسط إخوته أو ترتيبه له الأثر الكبير في تكوين المخطط الذي له علاقة بالأسرة، حيث أن الطفل الأول يكون معرضا أكثر لتوجيه الآباء كالعمل ومعرض أكثر للسلطة. و بالتالي يرث مباشرة ثقل المخططات الأسرية التي تعود للظهور، عكس الطفل الأخير حيث يرى آدلر(Adler, 1996) أن مكانة الطفل الصغير باعتباره الأخير يتعرض بسهولة للمشاكل المعرضة ولتقدير الذات.
- **الوسط الخاص:** كالحرب أو سلطة الجماعة التي تتبنى العدوانية، و الموت، و التعسف، فهو يظهر خطره في سياق الجماعة عامة، وليس في سياق الأسرة. هذه الكوارث البشرية أو المادية يطغى تأثيرها على مستقبل الطفل أكثر من تأثير العائلة، نفس الشيء بالنسبة للحادث الخطير، و الهجوم، والكارثة الطبيعية، أو الإجرامية التي تؤثر على شخصية الطفل أكثر من أثر الأبوين (Chiland C. and al 1997).

إذن تأثير الآباء ليس قطعا حازما في تطوير المخطط من خلال المكتسب، المهم أنه إذا لبيت الحاجيات الجسدية الأساسية كالغذاء والنظافة والأمن. والتأكيد على دور الآباء هو راجع لوجود تقنيات تقلل من الآلام المرتبطة بنتائج مواقفهم في مرحلة طفولة الفرد. ولذلك فإن علاج مسببات الصدمات النفسية الراجعة للمحيط هي ذات نوعية خاصة تتطلب التكفل من نوع خاص (Sabouraud-Szguin A. 2001)

8.الاستعداد الوراثي:

إن الاستعداد الوراثي هو من مسببات تكوين المخططات وليس فقط التربية والمحيط (Cottraux J. 2001). وقد تكون هذه المورثات حامية أو هشة.

إن الأشخاص المعرضون للصدمات الخطيرة كالاعتداء الجنسي، أو الإساءة الجسدية ، يكونون أكثر عرضة لتطوير مخطط أو مخططات مؤلمة. لكنه قد نجد نفس الأشخاص المصدومين وبشدة لا يطورون المخطط ،ولا حتى الشخصية المرضية ،أو أي مرض، فهم محفوظين ومحصنين وراثيا. في المقابل بعض الأشخاص الأقل حرمانا وأقل صدمة يشعرون بألم أو باضطراب في الشخصية، فهؤلاء الأفراد لهم استعداد وراثي لتطوير مخطط معين أو هذه الشخصية.

الرجوع للماضي:

للخروج من التكرار، لا بد أن يكون الفرد حساسا للحاجيات العاطفية أو النفسية التي لم تشبع في مرحلة الطفولة (Debray Q. 2001) هذا ما يجنب تكرار سيناريو الألم لدى الفرد ذاته أو على أطفاله.

الخضوع للتكرار:

إن الوعي بالمخطط هو الرجوع إلى الماضي من أجل الخروج من التكرار، إذن التكرار ملازم أو مرتبط بوجود المخطط. والتكرار هو نادرا ما يكون بشكل واع عندما يخضع الفرد له، فيكرر بـ:

- تثبيت المخطط: وضع اختبارات علائقية ومهنية التي تعيد إنتاج المسببات المؤلمة لفترة الطفولة.
- تجنب أو تعويض المخطط من أجل إزالة الألم العاطفي، فيصبح المخطط أكثر صعوبة للتغيير، كأن الطفل يخفيه لا شعوريا.

وبالعكس، يحملون الآباء أطفالهم وأقاربهم مسببات هذا المخطط الهاربين منه. والخوف أن يبقى إلى الأبد من جيل إلى جيل (Hahusseau, S. 2003).

التفريق بين المشاعر والعواطف:

من بين المصاعب الرئيسية الموجودة في الآلام المرتبطة بالمخططات هو الوقوف سريعا عند الانفعالات والمشاعر لكي يوضح الفرد حقيقة ما يشعر (Beck A and al. 1990)، لذلك لابد من تقديم بعض التعريفات المهمة قبل البحث عن المخطط الخاص بكل فرد ولا بد من توضيحهما لأنهما أساس الفعل في المخططات.

حيث يرى آنشي وليلورد (Anché C and Lelord F. 2001) أن الانفعال (العواطف) هي رد فعل للظهور المفاجئ حيث تلازم توترات جسدية التي تغير الأفكار والسلوكيات والتي توجد بطريقة غير معقولة ولا إرادية، وتفجر عن طريق الحوادث وفي بعض الأحيان بسبب الأفكار. أما المشاعر هي أكثر تعقيدا وأكثر مداومة، وتكون عادة ناجمة عن العلاقات مع الآخر.إذن الشعور هو انفعال مقترن بتعبير داخلي الذي يوضح طبيعة العلاقة.ومن خلال الجدول التالي رقم(3)نوضح الفرق بين المشاعر والعواطف.

الفرق بين المشاعر (الانفعالات) (Cosnier J. 1994)		
المشاعر السلبية	**الانفعالات السلبية**	
الظلم، الإهمال، الحذر (الشك)، الفشل، التأنيب، الشعور بالرفض، بالخيانة، بعدم الأمن	الحزن، الخجل، الغضب، الخوف+ / المفاجأة−	الأمثلة المختلفة
دائمة	مؤقتة	التوقيت
العلاقات مع الآخرين	حادث	الأسباب المفجرة
الانفعال	رد الفعل الجسدي	العناصر المشتركة

الإليكسيميا Alexithymie:

هي عدم القدرة على إيجاد الكلمات الموافقة للانفعالات والمشاعر أو هي صعوبة التعبير بسهولة عما يشعر به الفرد والتي لها أسباب عدة وهي:

- يمكن عدم الوعي بما يشعره الفرد، أي عدم القدرة على المعرفة أو التعبير بما يشعر حيث أن هناك مشاكل نفسية جسدية ظاهرة ومشتركة مع إليكسيميا.
- تستطيع الإليكسيميا أن تظهر مصاعب في تكوين (وضع الأساس) ما يشعر به الفرد.
- الشكل الثالث لـ الإليكسيميا ينتج عن عدم ملائمة الكلام مع المشاعر: معناه تأكيد أو تثبيت الانفعالات الظاهرة (المصرحة) والتي تكون خاطئة.

9.أصول المخططات:

بما أن هذه المخططات تلازم وتسيّر الفرد في حياته الحاضرة، بدون شك أن منشأها يكون في ماضيه، حيث يؤكد يونغ(Young and al 2003)أن ظهور المخططات يعود إلى مرحلة الطفولة والمراهقة حيث تترسخ في الفرد وتصبح أساسية في الشعور بالهوية وتلازم الفرد. أما منابعها وجذورها تعود إلى النقاط والأدوار الآتية:

1. دور الحاجات العاطفية الأساسية:

هي أشد الأدوار وأولها في هذه الأصول حيث أن المخططات هي نتاج الحاجات العاطفية الأساسية التي لم تشبع في فترة الطفولة، ومن هذه الحاجات كما قدّمها (Young and al 2005. P 37):

- الأمن المتعلق بالآخر وتشمل:الاستقرار، الأمن والتربية الحذرة (Eduction attentive) والقبول.
- الاستقلالية والكفاءة والشعور بالهوية.
- حرية التعبير عن الحاجات والانفعالات.
- التلقائية واللعب.
- الحدودية والمراقبة الذاتية Autocontrôle.

ويرى Young 2005 أن هذه الحاجات هي عالمية موجودة لدى كل الأشخاص رغم أنهم غير متساويين في درجة هذه الحاجات، حيث نجدها تختلف من فرد لآخر حسب أهميتها ومن الناحية النفسية، فالفرد السوي أو السليم هو الذي يتمكن من تلبية أو إشباع حاجاته العاطفية الأساسية بطريقة مكيفة، أمّا عدم إشباعها فيحدث الإحباط عندما تتفاعل بين المزاج الفطري والمحيط المبكر للطفل، وبالتالي يحدث اختلال في التوازن النفسي.

2. دور الخبرات المبكرة للحياة:

إن دور أحد الوالدين خاصة والمدرسة والرفاق عامة هو مصدر الخبرات المؤلمة من الطفولة والتي تعني منبع المخططات المبكرة غير المكيفة. فالمخططات الأقوى في الشدة تتطور مبكرا حيث تجد جذورها في الخلية العائلية، عندما تتناسب ديناميكية الطفل مع ديناميكية العالم الخارجي. وفي سن الرشد، يجد الفرد نفسه في مواقف تنشيط مخططاته المبكرة غير المكيفة حينما تكون الحالة المعاشة هي موافقة لحالة مأساة مشابهة لها مدّتها في الطفولة وتزداد أهميتها كلّما كبر الطفل، لكن قد تكون هناك مخططات تنمو متأخرا كمخطط الانعزال الاجتماعي الذي تكون قوته أقل شدة وأقل سيطرة ولا يعكس ديناميكية الخلية العائلية(Young and al, 2005).

ولقد ميز(2005.Young) أربعة أنواع من الخبرات المبكرة التي تؤدي إلى نشوء المخططات المبكرة غير المكيفة وهي:

- **الإحباط في الحاجات La frustration des besoins:** إن نقص الاستقرار والتفهم والحب يؤدي بالفرد إلى الشعور بالحرمان العاطفي والإحساس بالتخلي، وبالتالي بروز مخطط النقص العاطفي أو التخلي.
- **الصدمة النفسية أو الضحية La traumatisassions ou la victimisation:** عندما يكون الطفل (ضحية) أو كبش فداء في نظرة نظرية النسق (Victimisé) أو يعامل بالسوء فيطور مخططات الشك / التحدي Méfiance/Abus أو يطور مخطط النقص / الخجل Imperfection / Honte أو مخطط الخوف من الخطر أو من المرض Peur du danger ou la maladie
- **الإفراط في إشباع الرغبات L'excès des besoins:** إن الإفراط في إشباع الطفل في الحاجات المهمة والجيدة والتي يكون من الأفضل تلقيها باعتدال، يؤدي إلى ظهور مخطط التبعية / عدم الكفاءة، ومخطط المبالغة في الحقوق الشخصية والسيطرة، أي يشبع الطفل بلا حدود مع إعطاءه الكثير من الحرية والاستقلالية (Young and all, 2005)
- **التماثل والتطابق أو التقمص L'internalisation ou l'identification:** هو تقمص واحتواء أفكار وعواطف وخبرات وسلوك أحد الوالدين، حيث يعتقد الطفل أنه مشابه له، وهنا المزاج هو الذي يحدد طريقة التقمص، وليس بالضرورة أنه يرث العاطفة والحنان لأنه تربى في ذلك الوسط (Young and al, 2005).

3. دور المزاج الانفعالي:

وقد يرث الطفل الضحية الذي مورس نحوه العداء، فيتقمص هوية أحد الوالدين ويمارس هو بنفسه العداء نحو الآخرين أو قد يجعله هذا الأمر أن يكون رافضا لهذا السلوك فتنطبع شخصيته بالمحبة والعاطفة والحنان.

لا يلعب عامل المحيط المبكر للطفل دورا أساسيا في تطور المخططات المبكرة غير المكيفة بل هناك المزاج الانفعالي أيضا الذي يكون فطريا عند الأطفال حيث يولدون به ويكون فريدا ومميزا.حيث نجد أطفالا أكثر غضبا وآخرون هادئين وأطفالا أكثر خجلا وآخرون أكثر عدوانية.

75إن أهمية البيولوجيا في تأسيس الشخصية كانت أحد المواضيع المهمة في الأبحاث كبحث كاجان و زملاءه .(kagan and. Peznicketsnidman . 1988) الذين اكتشفوا أن هذا المزاج يكون ثابتا عبر الحياة.

ولقد اقترح(Young and al, 2005)سبعة أبعاد افتراضية للمزاج الانفعالي والتي يروا أنها فطرية وقد تكون غير قابلة للتغيير من خلال العلاج النفسي وهي:

انفعاليEmotif ⟷ باردا انفعالياAréactif

متشائم Dysthymique ⟷ متفائل Optimiste

قلق Anxieux ⟷ هادئ Calme

وسواسي Passif ⟷ عدواني Agressif

نزق Irritable ⟷ مرح Jovial

خجول Timide ⟷ اجتماعي Social

وبالتالي يتفاعل المزاج الانفعالي للطفل مع المواقف الصعبة للطفولة في تشكيل المخططات المبكرة غير المكيفة ومنه نجد حالات متنوعة لتأثير المزاج في تشكيلها وهي:

- تعرض الأطفال إلى وضعيات معينة يكسبهم مزاجا خاصا حيث أن المزاج العدواني يكتسب من طفل أسيئت معاملته مقارنة بالطفل الهادئ.
- الوضعيات المشابهة قد تؤدي إلى مزاجات مختلفة، حيث أن الأخوين المتلقين نفس الظروف كالرفض من الأمهات، يختلفان في مشاعرهم اتجاه وضعيات الحياة ويستجيبان بطريقة مختلفة فأحدهما يبتعد تدريجيا عن العالم إذا كان خجولا والآخر اجتماعي يغامر في مجتمعه ويدخل في علاقات أخرى أكثر إيجابية .
- تأثر المزاج الانفعالي بالمحيط الجيد أو السيئ كالمحيط الآمن الذي يحول الطفل الخجول إلى اجتماعي، والمحيط السيئ كالرفض الذي يغير الطفل الاجتماعي إلى الخجل والانعزال.
- تجاوز المزاج الحاد المحيط العادي وينتج مرضا بدون أي تبرير ظاهر في تاريخ الحالة.

10.مجالات المخططات المبكرة غير المكيفة:

هناك اختلاف في حجم وعدد المخططات لدى الأفراد، وبالتالي يختلفون في إدراك الموقف الواحد، ومن ثم يظهر التباين في الاستجابات بتنوع مكونات وبناء المخططات. ومنه اقترح Young ثمانية عشر (18) مخططا مبكرا غير مكيف وصنفها في مجموعات تضمن خمسة مجالات تحت اسم

"المجالات الخمسة للحاجات" ولكل فرد نسق خاص مميز من المخططات. ويرى (شلبي، أحمد. 2001) أن هذه المخططات تغطي مجالات الإنسان سواء كان هذا النشاط محدودا أو متسعا.

وفيما يلي المجالات الخمسة للمخططات المبكرة غير المكيفة الثمانية عشر:

- **المجال الأول: الانفصال والرفض Séparation et Rejet**

يفشل الأطفال الذين يملكون مخططات هذا المجال في وضع علاقات مرضية مع الآخرين ويرون أن حاجات الاستقرار، الأمن، الانتباه، الحب والانتماء لا توصلهم إلى حد الإشباع. وفي الأصل تتميز عائلتهم بنقص الاستقرار (التخلي / نقص الاستقرار)، سوء المعاملة (الشك / التعدي)، أحاسيس باردة (النقص العاطفي) أو منقطعة عن العالم (الانعزال الاجتماعي) والأفراد (المفحوصين) الذين تتمركز مخططاتهم في هذا المجال هم في غالب الأحيان الأكثر إصابة والأكثر شدة، وأغلبهم صُدموا في فترة الطفولة، وفي مرحلة الرشد ينتقلون من علاقة هدامة ذاتيا إلى علاقة أخرى، ويتجنبون العلاقات الودية والعلاقات العلاجية والتي تعتبر أساس العلاج (Young and all, 2005, P 41). ويشمل هذا المجال المخططات الخمس التالية:

1. مخطط الإهمال / عدم الاستقرار Schéma d'abandon / Instabilité:

هو إحساس مستمر عند الفرد بعدم بقاء الأشخاص المهمين معه وتركهم وتخليهم عنه أو عدم حضورهم الدائم نتيجة الموت أو عدم قبولهم له وتفضيلهم لشخص آخر مفضل لديهم للبقاء معه (Cottraux et al, 2001, P 75).

2. مخطط الشك أو التعدي Schéma de Méfiance / Abus:

في هذا المخطط يترقب الفرد تعذيب وإيلام وخداع وكذب و إهانة وترصد الآخرين له. وعامة يكون هذا الشعور متسما بالعذاب لأنه غير مرغوب فيه أو من إهمال شامل غير مبرر ومنه يخلق شعور الدونية بالمقارنة مع الآخرين.

3. مخطط النقص العاطفي Schéma de Manque Affectif:

يعتقد الفرد أنه لا يُقدم له الدعم العاطفي والذي هو في حاجة إليه وهذا الدعم يتميز بثلاثة مظاهر أساسية وهي:

- **نقص الدعم العاطفي:** غياب الانتباه، الحنان، والدفء والصداقة.
- **التفاعل العاطفي:** غياب الشخص أو الشريك الذي يفهمه ويستمع له.
- **نقص الحماية:** عدم وجود شخص قوي يحميه ويرعاه ويقوده.

4.مخطط النقص–الخجل Schéma d'imperfection / Honte:

هو شعور الفرد بنقص شديد أو بعدم القدرة والسوء وملاحظة الآخرين، ذلك يدفعهم لكرهه، وهذا الإحساس بالنقص والحساسية المفرطة يكون نتيجة تأنيب شخص ما له، ويظهر لديه شعور بالإهمال مقارنة مع الآخرين ونقص الثقة بالنفس والخجل من العيوب الملاحظة سواء داخلية (الأنانية، الغضب، رغبات جنسية مرفوضة) أو خارجية (عيب جسمي) (Cottraux et al, 2001, P 76).

5. مخطط العزلة / النفور Schéma d'isolement / aliénation:

هو شعور بالعزلة مع انقطاع الصلة مع العالم الخارجي، حيث يشعر الفرد بأنه مختلف عن الآخرين وليس جزءا من الجماعة وخارج النطاق الأسري.

- **المجال الثاني: نقص الاستقلالية والأداء الجيد: Manque d'autonomie et de Performance**

إن للفرد حاجات يرغب إشباعها لكنها لا تتوقف مع سير حياته اليومية كالرغبة في الانفصال عن العائلة والاستقلالية الذاتية والإنجاز الجيد، ونقص إشباع هذه الحاجيات يولد لديه الفشل، ومن طبيعة هذه الحاجيات أنها أسرية ينشأ معها ،أي في أسرة تتميز بنسق مغلق، تتمثل في عدم تشجيع العلاقات خارج العائلة، وبالتالي ينشأ الطفل ولديه نقص في تعلم المهارات الاجتماعية والأداء الجيد. وهذا المجال يشمل المخططات الأربع الآتية (Cottraux J. ans al, 2001):

6. مخطط التبعية–عدم التبعية Schéma Dépendance / Incompétence:

يعتقد الأشخاص الحاملين هذا المخطط أنهم عاجزين على مواجهة المسئوليات اليومية بمفردهم (كتسيير الأموال، حل المشاكل اليومية، الاعتناء بالنفس ...) وغالبا ما يتبنى مقولة "أنا عاجز على ..." ويظهر هذا المخطط على شكل السلبية أو نقص المبادرة.

7. مخطط الخوف من الخطر أو المرض Peur de danger ou de maladie:

هو الخوف المبالغ فيه من كارثة قد يرجع حدوثها في أي وقت ويصعب مواجهتها، ومن بين هذه الكوارث ما يلي:

- **الصحة:** نوبة قلبية، السيدا ...
- **الانفعالات:** فقدان العقل والتحكم
- **الكوارث الطبيعية أو المخاوف:** المصاعد الكهربائية، الجرائم، الطائرات، الزلازل.

8. مخطط العلاقات الدمجية Schéma de fusionnement / personnalité atrophiée:

وهو شدة التعلق بشخص واحد أو أكثر غالبا ما يكون الوالدين وتكون هذه العلاقة ضد الاستقلالية الخالية من التكيف الاجتماعي العادي، فيشعر الفرد بالتعاسة لعدم وجود الآخر معه ليقاسمه عيشه ويشعر بعدم الجدارة، وأنه مفهوم من الآخر وبالشك في نفسه والفراغ، وفي الحالات الشديدة يتساءل عن وجوده الحقيقي في هذه الحياة (Young and all 2005).

9. مخطط الفشل:

يرتكز هذا المخطط على الاعتقاد والتنبؤ بالفشل الذي سيحدث في المستقبل. فيشعر الفرد بأنه غير قادر على النجاح مثل الآخرين (دراسة، عمل، رياضة ...) فينتابه كثيرا شعور بأنه غبي وتافه وجاهل، لا مواهب لديه وهو تابع بشعور النقص في فترة الطفولة. وعندما يكبر يغلق على نفسه ، في هذا المخطط يبالغ في الشعور بالفشل ويلغي فكرة النجاح (Young and all 2003).

المجال الثالث: نقص الحدود (العجز في وضع الحدود وعدم المسئولية Manque de limites):

إن الذين يحملون هذا المخطط في هذا المجال لم يطوروا الحدود الملائمة فيما يخص تبادل الشعور (Réciprocité) والمراقبة الذاتية (Autocontrôle) في نقص الحدود الداخلية، نقص تحمل المسئولية تجاه الآخر أو العجز على مواصلة الأهداف إلى آخرها.

حيث يصعب عليهم احترام حقوق الغير أو التعاون أو تحديد وإنجاز أهداف على المدى البعيد، كما يتضح أنهم غير مسئولين، غيورين، نرجسيين، مدللين، وأنانيين، ويتميز وسطهم العائلي بضعف الأولياء الذين لا يستطيعون فرض النظام وبشدة التسامح والتساهل. وبالتالي يعتبرون أنفسهم أحسن وأعلى من الآخرين، وهذا كله لأنهم لم يتلقوا في مرحلة الطفولة تربية تحثهم على النظام والخضوع لقواعد الجماعة واحترام الغير، والتعاون المتبادل وتطوير مراقبتهم الذاتية، وعند البلوغ تنقصهم القدرة على ضبط

نزواتهم وتأجيل إرضاء الحاجات الفورية لصالح مصلحة مهمة على المدى الطويل، ويتضمن هذا المجال المخططين التاليين:

10. مخطط الحقوق الشخصية المغالية (المفرطة) والتعالي /Droit Personnels Exagères Grandeur:

يشمل هذا المخطط الأفراد الذين لا يشعرون أنهم مرتبطون بقواعد التبادل التي توجه العلاقات الاجتماعية العادية مع التأكيد على التعالي على الآخرين وبأحقيتهم لامتيازات دون الآخرين. وكذلك يرون أنفسهم قادرين على القيام أو الحصول على ما يريدونه ولهم اتجاه مبالغ فيه في تأكيد قوتهم ورأيهم دون مراعاة خسارة الآخرين. وعموما هم أفراد ينشغلون بتعاليهم (الشهرة، النجاح، القيمة) قصد الحصول على القوة، ميزتهم الإلحاح والتسلط ونقصهم للتفاعل الوجداني.

11. مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي/ الانضباط الشخصي

Schéma de contrôle de soi / Auto discipline Insuffisants :

إن المشكل الأساسي في هذا المخطط هو عدم القدرة أو رفض المراقبة الذاتية الكافية، بحيث عدم الاستطاعة أو رفض الإحباط يحرمان الفرد من إنجاز أهدافه الخاصة. وبالتالي فهو لا يحمل الإحباط لعدم تلبية رغباته، وغير قادر على تحقيق حدة انفعالاته، ويحاول تفادي بكل الوسائل الآلام كالصراعات، المواجهات، المسئوليات و المجهودات الشخصية (المرجع السابق).

المجال الرابع: التوجه المفرط نحو الآخرين: Orientation excessive vers les autres

هذا يوافق إجمالا في الأهمية الملحة للارتباط بحاجات ورغبات ورد فعل الآخرين من دون حاجياته من أجل كسب عاطفتهم وموافقتهم، خوفا من أن يترك وحيدا وينتقم منه (Cottraux J and al, 2001). وفي فترة الطفولة لم تكن للطفل الحرية في ميوله الطبيعية ممّا يستدعيه الأمر إلى كبت ما بداخله لإرضاء والديه حتى يكسب ودهم ورعايتهم على حساب إنقاص من قيمته وحاجاته الشخصية مقابل حاجات ورغبات الآباء وهذا ما يسمى في التربية النمطية ب"القبول الإشراطي" (Young J, and al 2005).

12. مخطط الخضوع Assujettement:

هو دور مخطط ذو خضوع مفرط لمراقبة الآخرين له رغما عنه من أجل تفادي الغضب. ويوجد شكلين أساسيين في هذا المخطط وهما:

- **الخضوع للحاجات:** حذف حاجاته واختياراته الخاصة.
- **الخضوع للانفعالات:** حذف انفعالاته الخاصة كالغضب.

وحسب هذا المخطط تتجاهل انفعالات وحاجات الفرد على أنها لا قيمة ولا أهمية لها. فيتسم الفرد بهدوء واضح لكنه في الداخل يتأجج غضبا يكبته ضد الأشخاص الخاضع لهم ممّا يؤدي إلى ظهور اضطرابات شخصية (سلوك سلبي عدواني، انتحار، الغضب، أعراض نفسية جسدية، مخدرات ...).

13.مخطط التضحية (إنكار الذات) Abnégation:

هو الانشغال الدائم والمبالغ فيه لحاجيات الآخر دون الشخص نفسه (Cottraux J and al. 2001) وإبعاده عن الألم وتفادي الشعور بالذنب، اتجاههم وإلغاء الأنانية ورفع تقديرهم للذات من أجل الرباط العاطفي، ينتج هذا المخطط من حساسية الفرد المفرطة لآلام الغير باهتمام مبالغ فيه متجاهلا حاجياته ممّا يكسب هذا المخطط صفة "التبعية المزدوجة".

14. مخطط الحاجة للاستحسان والاعتراف بالجميل

:Recherche d’approbation et de reconnaissance

يكمن المشكل الأساسي في هذا المخطط في حاجة الفرد الدائمة للحب والعناية والاهتمام من الآخر على حساب تطوير شخصية أصيلة وقوية، حيث يتكون تقدير الذات عندهم انطلاقا من ردود أفعال الآخرين وليس من قيمتهم الشخصية، حيث يعطي صاحب هذا المخطط أهمية كبرى للمظاهر و المال وتجده غالبا غير راض عن اختياراته (Young and all. 2005).

المجال الخامس: اليقظة المفرطة والكف SUR vigilance et inhibition:

في هذا المجال يقمع الأفراد تعابيرهم التلقائية للمشاعر و النزوعية. والمشكل الأساسي لهذا المخطط هي المبالغة في مراقبة ردود الأفعال والمشاعر والاختيارات من أجل تفادي الأخطاء وتبني "قواعد" باردة فيما يخص السلوك والأداء على حساب الجوانب الأخرى من الحياة: كاللذة والأصدقاء والصحة، ويرجع أصل هذا المخطط إلى مرحلة الطفولة أين انعدم الفرح ومراقبة الذات وعدم التشجيع على اللعب والبحث عن السعادة وتعلم اليقظة المفرطة للأحداث السلبية. حيث أن هؤلاء الأشخاص تربوا في أسرة من أولوياتها الأساسية العمل، الخضوع وإخفاء المشاعر وغالبا ما يتسمون بالتشاؤم والانشغال والقلق ويندرج في هذا المجال المخططات الأربعة التالية:

15. مخطط السلبية والتشاؤم Négativité / Pessimisme:

يُبنى هذا المخطط على الجوانب السلبية للحياة: الألم، الموت، الفقدان، الخيبة، الصراع، الخيانة، التأنيب، المشاعر السيئة، المشاعر غير المحلولة، الخوف المفرط من وقوع أحداث خطيرة قد تؤثر عليه والخوف من تأثيرها على سمعته في مجالات العمل، العلاقات الاجتماعية ومع خوف شديد من ارتكاب أخطاء يترتب عنها إفلاس، إهانة أو أي نتائج وخيمة، وهذا كله ناتج عن ميزة التشاؤم التي يتحلون بها.

16.مخطط التحكم الانفعالي المفرط Schéma Surcontrôle Emotionnel:

هو يشمل المراقبة المفرطة كردود الأفعال العفوية (التصرفات، المشاعر، الكلام) لتفادي الوقوع في الأخطاء وفقدان المراقبة للنزوعية أو لعدم موافقة الآخر. وأهم القطاعات الخاصة بهذا التحكم هي:

- كبت وكف الغضب والعدوانية.
- مراقبة الاندفاعات الإيجابية (الفرح، المشاعر العاطفية، الإثارة الجنسية، اللهو).
- صعوبة الاعتراف بالنقائص أو صعوبة التعبير عن المشاعر والحاجات.
- الاهتمام المبالغ فيه بالفكر عن الانفعالات.

إن أصحاب هذا المخطط يتميزون بالملل و الانضباط والتجنب والبرودة الانفعالية (Young J. 2005 P. 47).

17. مخطط المثاليات المتطلبة والنقد المبالغ فيه

Schéma d’idéaux exigeants / Critique Excessive:

في هذا المخطط يعمل الفرد باستمرار للحفاظ على مستوى عال من الكمال في آرائه وإنجازاته وأن يكون المثل الأعلى لكي يتجنب انتقاد الآخرين له ممّا يولّد لديه ضغطا مستمرا مؤديا به إلى تعريضه لاضطرابات في علاقاته البينشخصية، ونقص في تقدير الذات وعدم الرضا عن نفسه ويتميز بالتعلق الكبير بالتفاصيل وإعطاء الواجب أهمية كبرى، ويتميز عمله بالكمال والدقة الشديدة والتقدير الزائد للنفس وإتباع القوانين المنظمة للحياة (Cottraux et al, 2005)، والالتزام بالقواعد الأخلاقية وبالدين والانشغال الثابت بالوقت والفعالية المُثلى في إنجاز الأفضل (Young and al. 2005).

18. مخطط العقاب Schéma de Punition:

يميل هذا المخطط إلى عدم التسامح، وكثرة الانتقاد، قلة الصبر مع إرادة عقاب الآخرين ونفسه أيضا. وفي حالة الأخطاء المرتكبة نتيجة نقص التفاعل الوجداني والمرونة وتعصبه لرأيه (Young J. 2005)، هذا التعصب يرجع إلى الصعوبة في العفو عن أخطاءه وصعوبة في الموافقة على وجهة نظر الآخرين (Cottraux J. 2001).

11.بيولوجية المخططات المبكرة غير المكيفة:

يقترح لودو(Le Doux J. 1996)نظرية تتمثل في الإمكانات لآليات النمو والتغيير للمخططات. وهي عبارة عن نظرية بيولوجية للمخططات قائمة على أبحاث سابقة حول العاطفة و البيولوجيا التي تعتقد أن هناك أنظمة انفعالية عديدة في الدماغ. إن الوظائف المختلفة للنمو هي رد الفعل للخطر، و البحث عن الغذاء، و البحث عن الشريك، والرابط الاجتماعي، و تربية الأجيال لكنها تنشط العواطف المختلفة التي يبدو كل نوع منها له نظام عصبي خاص به.وسوف نهتم بالشبكة العصبية المرتبطة بالخوف والصدمات.

إن الدراسات القائمة على بيولوجيا الدماغ حدّدت مواضيع التي تحدث فيها تنشيط المخططات انطلاقا من الأحداث الصدمية للطفولة كالإهمال والعناية السيئة، ولقد لخص (Le Doux J. 1996) الأبحاث في بيولوجيا الذكريات الصادمة في هذه الفترة "خلال وضعية التعلم الصدمي" تضع الذكريات الواعية في مكانها بواسطة النظام الرابط الذي ينشط منطقة قرن آمون واللحاء بالذكريات اللاشعورية القائمة بواسطة آليات اشتراطية للخوف التي تدور تجاه نظام قائم على غدة "اللّوزة". هذان النظامان يعملان بتوازي ويخزنان أنواعا مختلفة من المعلومات ذات علاقة مع التجربة.بعد ذلك نجد مؤثرات تمثل الصدمة البدائية الأولية حيث كل نظام يجد ذكرياته الخاصة. في حالة النظام اللوزي، نجد الذكرى متماسكة بالتعبير عن الاستجابات الجسدية التي تهيئ وتستعد للاستجابة عند الخطر، وفي نظام منطقة "قرن آمون" تظهر الذكريات الواعية والشعورية .إذن حسب لودوفان الآليات العقلية التي تسجل وتخزن وتعيد الذكريات العقلية لحادث صدمي ،هي مختلفة عن الآليات التي تعالج الذكريات الواعية الانفعالية في حين" قرن آمون" و "néocortex" L’hippocampe يُخزنان الذكريات المعرفية. وقد تعود الاستجابة الانفعالية فجأة بدون مشاركة للمؤشرات التي تلعب دورا في الفكر والمنطق والوعي.

ويعتقد Le Doux أيضا، إن نظام اللوزية(Amygdalien) يمثل المميزات التي توضح نظام "hippoca " والمناطق الخارجية اللحائية حيث:

-النظام "اللوزي" هو غير واعي أو لا شعوري: حيث قال (Zajonc, R,B. 1984) بأنه تتواجد الانفعالات بدون وجود المعارف، حيث رد الفعل الانفعالي قد يتكون في اللّوزة بدون أي تخزين واعي للمؤثرات.

-النظام اللّوزي سريع، تيسير إشارة الخطر من التلاميس (thalamus) ا دفعة واحدة إلى اللّوزة و "اللّحاء" ولكن تلتحق الإشارة باللّوزة سريعا من اللّحاء، حيث اللّوزة يكون لها الوقت الكافي لتفجير استجابتها للخطر. كما أكّد Zajonc عندما قال أن "الانفعالات تظهر قبل المعارف"

-النظام اللّوزي هو آلي: عندما تقدر" اللّوزة "بأن هناك خطر تنتج آليا الانفعالات والإجابات (أو رد الفعل الجسدية). وعكس ذلك تلعب البنيات دورا في السياق المعرفي وهذه البنيات لا تجيب بطريقة آلية، وهي محددة بمرونة الاستجابات.

-تظهر انفعالات "اللّوزة" كأنها مخزونة نهائيا. ويصف ذلك (Le Doux. 1996. P 52) "الذكريات اللاواعية للخوف التي تتأسس عن طريق النظام اللّوزي" والتي تظهر منحوتة في الدماغ بطريقة راسخة، ترافقنا في كل حياتنا". إن فقدان نسيان المؤثرات الخطرة هي قاعدة مهمة للحياة. ومنه نعتقد أن القلق والخوف قد زالا لكنهما قد يرجعان فجأة وبطريقة عفوية.

-النظام اللّوزي غير قادر على تمييز الفرق بدقة مما يتطلب المؤثر الصدمي استجابات اشتراطية للخوف. هذا النظام يمد تقديما وتمثيلا واسعا للعالم الخارجي، في حين يقدم اللّحاء الخارجي تفاصيل أكثر دقة. فاللّحاء الخارجي هو مسئول على مستوى التقييم المعرفي ومسئول عن منع الاستجابات (رد الفعل). و"اللّوزة" تتطلب الاستجابات لكن غير قادرة على كبحها.

-النظام اللّوزي هو داخلي على المستوى التطوري بالنسبة للحاء الخارجي، فعندما يتعرض الفرد للخطر تفجر اللّوزة الخوف الذي يكون متنوعا خلال النمو (Young and all. 2005).

و انطلاقا من هذه المعطيات تناقش نتائج هذه الدراسات البيولوجية في ميدان علاج المخططات. إن المخطط المبكر غير المكيف هو مجموعة من الذكريات، والانفعالات، والأحاسيس الجسدية والمعارف التي تدور حول موضوع فترة الطفولة كالإهمال، و سوء المعاملة، والترك والرفض. ومن الممكن أن نعتبر بيولوجيا الأعصاب للمخطط تتشكل كالآتي:

إن الانفعالات والأحاسيس الجسدية المخزنة في "النظام اللّوزي" تملك كل المميزات المطروحة سابقا. عندما يمر الفرد بمؤثر شبيه بحادث طفولي الذي أدى لتأسيس المخطط الخاص بالانفعالات والأحاسيس الجسدية المشتركة لهذا الحادث المنشط آليا عن طريق "اللّوزة"، فإذا كان للفرد بعض الوعي بمؤثراته، ستنشط الانفعالات سريعا عكس المعارف. هذا التنشيط يكون آليا ويبقى مستمرا طوال حياة الفرد، و بما أن المعارف والانفعالات الخاصة بالتجارب الصدمية تكون مخزنة في عدة مناطق من الدماغ تعجز الطرق المعرفية البسيطة في تغيير المخططات. إن المحتويات المعرفية للمخطط تطور عادة لاحقا بعد تخزين الانفعالات والأحاسيس الجسدية في "النظام اللّوزي" وأغلب المخططات (préverbaux) تنشأ عندما يكون الطفل صغيرا أين تخزن الانفعالات والأحاسيس الجسدية ثم تضاف المعارف لاحقا عندما يبدأ الطفل التفكير والكلام، إذن في بعض المخططات تكون الأسبقية للانفعالات على المعارف.

وعندما يُنشط مخطط مبكر غير مكيف، يحتاج الفرد للانفعالات والأحاسيس الجسدية ،وربما يستطيع أن يؤسس علاقة واعية بين هذه التجربة الانفعالية والذكرى الأصلية (Le Doux. 1996. P 56-57).

12.علاج المخططات:

إن الهدف الأول في علاج المخططات هو الوعي النفسي. فالمعالج يساعد المريض في التعرف على مخططاته والكشف عن ذكريات الطفولة،و الانفعالات، والأحاسيس الجسدية،و المعارف وأنماط التكيف حتى يفهم الروابط بين عناصرها، وبالتالي يستطيع أن يتحكم في استجاباته الانفعالية، أي يستطيع أن ينمي ويقوي إرادته النفسية الخاضعة للمخططات.ويصرح (Le Doux 1996. P 256) أن العلاج النفسي ما هو إلا جهد للتشابك العصبي المراقب في" اللّوزة".

إذن هدف العلاج هو تقوية مراقبة المخططات بشكل واع بأضعاف الذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعارف والسلوكيات التي لها علاقة بالمخططات (Young J. 2005 P 58).

ويرى كل من (Coe, Mendoza, Smotherman et Levine, 1978 وCoe, Glass, Weinere Herire, 1983) أن تدخل الصدمات الطفولية في مناطق أخرى من الجسد يكون من خلال ما أظهره انفصال الأطفال الحديثي الولادة عن أمهاتهم بارتفاع نسبة بلازما الكورتيزول، وإذا تكرر الانفصال تصبح التغييرات دائمة.

وأشارت الدراسات القائمة على الموالد الجدد أيضا أن النظام المورفيني (المحذر) يتدخل في تنظيم قلق الانفصال، والانعزال الاجتماعي يغير الحساسية وعدد المستقبلات العصبية للمورفين (Van der kolx, 1987).

ويقترح Young. 2005 عمليتين أساسيتين اللتان تؤثران على المخططات هما :الاحتفاظ أو العلاج. وعندما يرتبط كل من التفكير والانفعال والسلوك وأحداث الحياة بالمخطط تستطيع أن تساهم في الاحتفاظ به بإصلاحه أو تقويته، أو في علاجه بإضعافه.

والاحتفاظ بالمخطط :يعني ذلك هو كل ما يخص الوظيفة الداخلية للمريض أو بسلوكه الخارجي، ويساهم في عمل المخطط و طريقة الاحتفاظ بالأفكار، والانفعالات والسلوكيات التي تقوي المخطط تعمل بواسطة تدخل ثلاثة آليات أساسية: التشوهات المعرفية، سيناريوهات الحياة، الانهزامية الذاتية وأنماط التكيف.

فالتشوهات المعرفية للمعلومات هي التي تؤكد المخطط وتصغره وتقلل من تناقضاته. هذه التشوهات المعرفية هي مسئولة عن إدراك مواقف الفرد مما تقوي المخطط.

وعلى المستوى الانفعالي، يستطيع الفرد أن يجمد العواطف المرتبطة بمخطط ما، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى كاف من الوعي بالمخطط الذي يسمح له بالتصرف نحو التغيير أو العلاج (التجنب العاطفي يدخل في إطار أنماط التكيف) والمخططات المتشائمة ذاتيا تجعل الفرد يحذف لا شعوريا الوضعيات والعلاقات التي تنشط وتحتفظ بالمخطط، وموازيا لذلك يتجنب العلاقات القابلة للتغيير أو العلاج. في علاقات هؤلاء الأفراد البينشخصية، يتصرفون بطريقة تجعل الآخرين يتجنبون الاستجابة السالبة ممّا يتشكل الاحتفاظ بالمخطط(Young. 2005. P 59).

و يرى يونغ أن علاج المخطط هو الهدف الأساسي لـ Schéma thérapie. بما أن المخطط هو مجموعة من الذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعرفية، فإن علاج المخطط يعمل على خفض ضغط كل هذه العناصر. ويتدخل في التغيير السلوكي، حيث أنه تعوض أنماط التكيف المختلة وظيفيا بنماذج سلوكية مكيّفة. فالعلاج يشمل إذن على التدخلات المعرفية والانفعالية والسلوكية، وبانتظار العلاج يصبح من الصعب تنشيط المخطط. وخارج التنشيط يصبح الانفعال أقل احتمالا ومن ثمة يسترد المريض عافيته سريعا.عادة ما يكون العلاج طويلا في مدته وصعبا، حيث يصعب تغيير المخططات، لأن اعتقادات الشخص حول نفسه والآخرين تكون متجذرة منذ الطفولة، حيث المخططات تمثل كل معارف المريض والهدم والتخريب الذي يلحق

بها وتوفر له الأمان والتنبؤات. يخفي المرضى مخططاتهم، و يهملونها لأنها تمثل كنواة مركزية في هويتهم.

إن الإقرار بمخطط ما هو فقدان للتوازن، النظر من هذه الزاوية يجعل العالم يضطرب أمام المريض، ومقاومة هذا العلاج هو شكل من أشكال الاحتفاظ الذاتي (autoconservation)ومحاولة الاحتفاظ بمراقبة الالتحام (الالتئام) الداخلي، وإهمال المخطط هو الإقرار بمعرفة الشخص لنفسه وللآخر.

ويتطلب العلاج من مخطط ما إرادة قوية في مواجهته ومحاربته، ويتطلب أيضا النظام والتدريب الدائم، ويجب على المرضى أن يلاحظوا المخطط بطريقة منهجية والعمل يوميا على تغييره إلى أن يصحح أو يقوّم ثم يفتح لكي يحتفظ.وعندما يتطلب العلاج المواجهة ومقاومة المخطط فهو بذلك يدفع المعالج والمريض في الدخول في تحالف علاجي لمحاربة المخطط من أجل الانتصار، لكنه لا يكتمل العلاج تماما حيث يعدو مستحيلا، لأن الذكريات المرتبطة بالمخطط لا يمكن مسحها، وبالتالي يسمح العلاج أن يكون المخطط عادة اقل نشاطا وأقل تأثرا وحده ومحدودا. إذن يتجاوب المرضى لنشاطات مخططاتهم بطريقة سوية سليمة فيختارون الشركاء والأصدقاء الذين يمدونهم بعاطفة أكثر ويرون أنفسهم بطريقة إيجابية (Young. 2005 P 61).

13.الاستراتيجيات المستعملة للحفاظ على صلابة المخططات المبكرة غير المكيفة:

يطور الأفراد أنماط التكيف المختلة وظيفيا حتى تسمح لهم بالتكيف مع مخططاتهم، لتفادي الانفعالات الشديدة التي لا تطاق ، رغم أن أنماط التكيف تساعد الأفراد على تفادي مخطط لم يعالج وتجنب كل أنماط التكيف الغير الوظيفية في إبقاء عناصر المخططات.

يُفرّق المخطط المُعالج بين المخطط عينه والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للتكيف مع مخططه الذي يحتوي على الذكريات و الانفعالات و الإحساسات الجسدية والمعرفية، ولكنه لا يحتوي على الاستجابات السلوكية للفرد والتي هي عبارة عن استجابة للتكيف. ويسيّر المخطط السلوك ويستطيع الفرد أن يتكيف أيضا مع الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية.

إن أنماط التكيف لمخطط ما ليست ثابتة في الزمن، في حين المخطط لا يتغير وتختلف الاستجابات من فرد لآخر (Young J. 2005. P 62) ولقد وضع يونغ Youngأربعة (4) استراتيجيات تفسر كيفية محافظة الفرد على صلابة مخططاته وهي كالآتي:

1. الأنماط الثلاث للتكيف المختل وظيفيا:

تملك الأجساد ثلاثة أنماط من الاستجابة أمام التهديد وهي المجابهة والهروب والاستسلام.

ويقصد بالتعويض (المواجهة)، والتفادي (الهروب) والخضوع (الاستسلام). ويستوجب وجود في فترة الطفولة للمخطط المبكر، التهديد والإحباط أو الحرمان من الحاجات العاطفية للطفل أو الانفعالات الشديدة، وأمام هذا التهديد قد يتبنى الطفل الأنماط الثلاثة للتكيف معا كما يمكنه استخدام نمط واحد. وعموما هذه الاستراتيجيات تكون مكيفة في الطفولة حيث تعتبر آليات للبقاء ثم تصبح غير مكيفة في الكبر حتى تبقي المخطط وبالتالي يصبح الفرد سجين مخططه (Young J, 2005).

2. تفادي (تجنب) المخطط:

هو محاولة الفرد إراديا إيقاف تفكيره في الذكريات والصور التي لا يريد استرجاعها ويتجنبها فيلجأ لاستخدام إحدى الإستراتيجيتين التاليتين:

- **التجنب العاطفي:** هو عندما يصف الفرد حالته بأن لديه فراغ في الأحاسيس ويمر بحالة من الضيق ويتميز بشخصية حادة، يؤلم نفسه إراديا من أجل الوصول إلى إحساس ما، هذا ما يلاحظ حدوثه في الأمراض السيكوسوماتية وفي حالات الشخصية المضادة للمجتمع، والشخصية الفصامية وشبه الفصامية.
- **التجنب السلوكي:** يمكن ملاحظة هذا النوع عند الفرد الذي يتجنب الوضعيات القابلة لتنشيط مخطط معين مثلا في حالة التجنب الاجتماعي، أو عندما يتفادى وضعيات التنافس أو المشي في الشارع لأنه لا يظن المارون أنه شخص غير عادي (Cottraux J. 2001) .

وبالتالي عندما تظهر الانفعالات إلى السطح يرجعونها (الأشخاص) آليا، وتكون حياتهم الجنسية مضطربة أو مختلة وعادة ما يتفادون الوضعيات التي قد تنشط المخططات في كل جوانب الحياة ويتفادون كذلك العلاج وينسون إنهاء مهماتهم (Young and all, 2005. P 64).

3. الخضوع للمخطط:

إن الفرد الخاضع لمخطط ما لا يحاول تجنبه ويقبل الفكرة بأنه حقيقي، فيشعر بألم الانفعال مباشرة المرتبط بهذا المخطط. وهذا الخاضع يعيش تجارب الطفولة التي أنشأت المخطط، وعندما يصادف منشطات المخطط يعايش انفعالاته بطريقة تامة ومن الجانب السلوكي يختار الشريك الذي يعامله كولي

كأحد الأبوين (الأب)، كما نجده في العلاقة العلاجية عندما يلعب المفحوص دور الطفل والفاحص دور الأب (Young and all. P 63).

4. تعويض المخطط:

عندما يعوض الفرد، يقاوم المخطط بأفكار وانفعالات وسلوكيات وأنماط علائقية معاكسة للمخطط، فإذا وجد في فترة الطفولة لا يقدر نفسه ففي مرحلة الرشد يحاول الوصول إلى درجة الكمال (المثالية). وإذا كان مُراقبا سيحاول لاحقا مراقبة الآخرين، وإذا أسيئت معاملته أساء معاملة الآخرين (في سن الرشد) (Young, J and all. 2005). فالتعويض يتم عن طريق محاولة الفرد لإظهار مخطط معين من أجل تغطية فشله ويجعله صعبا للكشف والمعالجة، ويكون شديد الإحساس للمشاكل العاطفية واستعمال هذه الإستراتيجية توقعه في مشاكل بينشخصية وسلوكيات غير اجتماعية.

ويظهر الفرد استقلالا ذاتيا مبالغ فيه، إذ يرفض مساعدة الآخرين له ونصائحهم، فمثلا الذي يفتقر ذاته ولديه في أحد مخططاته نقص الحنان في الطفولة يمكن أن يطور سلوك الشخصية النرجسية (Cottraux, J. and al, 2001).

والفرد الذي يعاني من مخطط الظلم يستخدم إستراتيجية استباق الموقف مثل: الشك، الانغلاق عن الآخرين والإخفاء حتى مع الأشخاص العادلين باعتبارهم عدوانيين أو ذوا ريبة وبالتالي يصبح الشخص يواجه مواقفه وليس الواقع (Hahusseau, S. 2003).

يشعر هذا الفرد في أعماقه بثقل المخطط الذي يهدد بالظهور، وعند التعويض يصبح مراقبا، متسلطا، ملحاحا في مطالبة حقوق مبالغ فيها. ويُمكّن التعويض إيجاد بديل عن الألم والهروب من مشاعر خيبة الأمل، فمثلا المعوض النرجسي يكيّف شعوره حتى يعتقد بأنه كاملا في حالة النقص العاطفي ، ورغم نجاح النرجسي في عالمه الخارجي لا يكون مرتاحا داخليا، ممّا يجعل تعويضه غير سعيد ويأمل في التعويض وينس الأشخاص المقربين منه. وبالتالي يفقد القدرة على بناء علاقات مع الآخرين ويعجز على تحمل مسؤولية إخفاقه وتتلاشى قدرته على التعويض فينفعل بشدة ممّا يتسلط المخطط على حياته (Young, J. 2005).

وبالتالي، فإن المخطط غير المكيف كما رأيناه سوف يؤدي إلى الألم. فالعيش باستمرار بفكرة التخلي أو المعاملة الظالمة أو فكرة عدم القدرة على الاعتمادية، أو فكرة الشعور بالنبذ هو بدون شك شعور مؤلم وللتخفيف من هذا الشعور بالمعاناة، يحاول الفرد الدفاع عن نفسه بتبني سلوكيات "حماية"

والتي تزيد من الحالة تفاقما. فمثلا حامل مخطط التخلي يكون واثقا بأنه لا يوجد أحد يحبه، ولمحاربة هذا الشعور قد يتعلق بشدة بأصدقائه أو أن يكون عدوانيا، وفي كلتا الحالتين يكره الآخرون سلوكياته، ويضعون حدا لهذه العلاقة ويتخلون عنه، وقد يتهرب شخصيا من العلاقات العاطفية حتى لا يشعر بالتخلي ممّا يدفعه للعيش وحيدا (Hahusseau, S, 2003).

كيفية تجنب تشكل مخطط مؤلم عند الطفل:

كما رأينا سابقا في عدم تلبية حاجيات الطفل، يجب حمايته ولكن عدم تجاوز حد الحماية هو مطلب ضروري وملح، حيث يجب الانتباه إلى حمايته من المخاطر والتهديدات التي تواجهه مع الحفاظ على آمال الحياة. يجب تعليم الطفل الاستقلالية ومواجهة الصعوبات الصغيرة التي تجعل منه قويا وواثقا من نفسه (كخلافه مع أقرانه في المدرسة وكيفية تحليله للأمر وحله للمشكل شخصيا)، ولا يتم ذلك إلا بالاستماع إليه وإلى ما لاقاه من مشاكل من أجل أسئلته رغبة في السماح له بالإجابة عنها حتى يلقى الحل المناسب، وتقييم ما يشعر به حتى يساعده ذلك على بناء شخصيته.

والتأكد أيضا من المطالبة بوضوح الأشياء قبل التشدد في العقاب ثم وضع حدود حقيقية بطريقة تؤكد ذلك وبدون تردد قول "لا" إذا كانت تصرفاته ضد ما يريده الأبوان، وهذا ما هو إلا طريقة للتحكم في الأمر.

وأخيرا، يملك الطفل عن طريق التقليد نماذجا، حيث يؤكد الآباء دائما على أبناءهم الانتباه لأنفسهم بأنهم أنانيون، وأن يحموا أنفسهم، وإذا تصرف الكبار عكس ما يقولونه ولاحظ الأبناء عليهم ذلك فإنهم يأخذون بعين الاعتبار تصرفاتهم وليس أقوالهم.

وبهذه الطريقة يعالج الكبار مخططاتهم ويكونون سعداء ويكون لديهم الحظ في تجنب تكرار هذه المخططات لدى طفلهم والتقليل من تواجدها (Hahusseau. 2003).

14.دور المخطط في الكشف عن جزء من أصل الشخصية المرضية:

إن الشخصية المرضية هي صورة لما يعيشه الفرد في الحاضر، فهي لا تكشف عن جذور السلوك والشعور المؤلم، حيث معرفة المخطط هو الذي يوضح أسباب الشعور بالضيق ويساعد في الوقوف على العمق، هو نفسه الاختلاف الموجود بين الألم الجسدي والعامل الذي قد يفجر (التهاب فيروسي، الإمساك ، ألم حاد، ...).

إن الاستعداد الوراثي متنوع ونفس الأسباب تؤدي إلى ظواهر مختلفة، بحيث نفس المخطط يستطيع أن ينفذ أو يعبر إلى الشخصية المرضية المتنوعة.

وهناك دراسات تتناول حاليا الارتباط الموجود بين الشخصية المرضية والمخططات والتي تفرض هذه العلاقة وطبيعتها وهي موضحة في الجدول التالي رقم(4) (Hahusseau S. 2003):

اضطرابات الشخصية	المخططات
الهذائية	الظلم، نقص تقدير الذات، نقص الاعتراف بالجميل، الإهمال- الحرمان العاطفي، التأنيب.
شبه الفصامية	الإهمال – والنقص العاطفي، الرفض.
الفصامية النموذجية	الظلم.
المضادة للمجتمع	نقص الحدود، الظلم، الإهمال-النقص العاطفي، الرفض.
الهستيرية	الإهمال-النقص العاطفي، عدم التفهم، الخضوع، نقص تقدير الذات، نقص الحدود.
النرجسية	الظلم، الإهمال-النقص العاطفي، الرفض، نقص تقدير الذات، نقص الحدود.
البينية	الإهمال-النقص العاطفي، الظلم، نقص تقدير الذات، نقص الحدود.
التجنبية	الخضوع، نقص تقدير الذات، الرفض، نقص التفهم
التابعة	الخضوع، نقص تقدير الذات، الإهمال، الحرمان العاطفي
الو سواسية القهرية	نقص تقدير الذات، نقص التفهم.

15.نقد نظرية Young:هناك نقدين اثنين وجها ليونغ وهما كالآتي :

النقد الأول:

من جهة، قيل أن المخططات المسئولة عن الأمراض النفسية تشكلت بطيئا في فترة الطفولة ممّا جعلها أبنية ثابتة، صلبة وحتما غير متغيرة. ومن جهة أخرى، يفترض أن العلاج المعرفي يستطيع تغيير هذه المخططات.

في بعض الأحيان، و في جلسات محدودة باستخدام تقنيات سريعة، ولكي يُكشف عن هذه المفارقة أقيمت دراسة وتم من خلالها قياس نشاط ثلاثة عشر (13) مخططا مبكرا غير مكيف عند 36 مفحوصا (20 رجلا و 16 امرأة) يعانون من اضطرابات الهلع مع فوبيا الخلاء(Agoraphobie) قبل وبعد بواسطة "العلاج في جماعة" من 10 حصص (مرة واحدة في الأسبوع) فأشارت النتائج إلى تقليص الأعراض التي كانوا يعانون منها، ثم قورنت هذه القياسات بنتائج الأشخاص الذين لا يعانون من أي اضطراب عقلي. فأظهرت النتائج أنه إذا غيّر العلاج الأعراض فإنه لا يكون له أي أثر سريع على مستوى نشاط المخططات المبكرة غير المكيفة.

ومنه يرى كل من بلاكبورن و كوترو Blackburn و Cottraux عام (1988، 1995) بأن هناك تباين بين النظري والتطبيق، من هذا المنطلق وتطبيقيا يؤكد كل من ريزيناك وجرازياني وسارفو وهوتيكات وديفينيوكورت S. Rusinek و P. Grazianiو P. Servant و M. Hautekeete و I. Devegnaucourt (2004) بأنهم قادرين من خلال العلاج المعرفي وعن طريق الجلسات العلاجية الجماعية في عشرة أسابيع على تغيير هذه المخططات وإزالة آثارها على السلوك. حيث استخدموا مجموعتين: ضابطة وتجريبية اعتمادا على قياس المخططات بواسطة "استبيان المواقف" لـ (1999) Rusinekوهو مترجم لاستبيان (SQH)ليونغ.

وكانت النتائج موضحة كالآتي:جدول رقم (5)القلق وعلاقته بالمخططات

العينة	معدل الأسبوع 1	معدل الأسبوع 2	
النساء القلقات	50,56	44,37	t = 7,02 P < 0,0001
الرجال القلقون	51,15	43,20	t = 7,11 P < 0,0001
المجموع الكلي	50,88	43,72	t = 9,69 P < 0,0001

وبالمقارنة بين الأفراد القلقين وغير القلقين على مستوى المخططات، تبين أن هناك فروقا بين المجموعتين تفسر حتى سبب وجود اضطراب القلق في بناءه وأسبابه ووظيفته التي تظهر جيدا في المخططات الأكثر نشاطا في المجموعة التجريبية.وباختصار هناك فرقا دالا إحصائيا لـ 13 مخططا خاضعا للدراسة لكل الأشخاص ذكورا وإناثا. ولكن أظهرت الدراسة أنه هناك (3) ثلاثة استثناءات فيما يخص النساء القلقات وغير القلقات لمخطط نقص العاطفة ; M_{anx} = 3,985 ; $M_{non\ anx}$ = 3,437 t= 1,135 ; P = 0,2654 ومخطط التضحية ; M_{anx} = 3,171 ; $M_{non\ anx}$ = 2,451t= 1,637 ; P = 0,112 مخطط العقاب (الحقد): ; M_{anx} = 1,827 ; $M_{non\ anx}$ = 1,284t = 1,774 ; P = 0,0861.

وفي الأسبوع العاشر، كانت لا تزال الفروق الإحصائية موجودة وفي نفس الاتجاه ما عدا فيما يخص الجنس حيث أن مخطط النقص العاطفي عند النساء غير دال إحصائيا حيث أشارت نتائجه كالآتي (مثل المدة الأولى) ; M_{anx} = 3,289 ; $M_{non\ anx}$ = 2,786t= 0,943 ; P = 0,3534

خلاصة القول أنه حتى إذا كان العلاج فعّالا في العموم فإن المخططات الخاضعة للاختبار لا تستطيع أن تتغير خارج هذا النوع من العلاج ولا ينقص نشاطها عند الأشخاص القلقين هذا من بين المفارقات المؤكدة التي يجب أن نتقبلها. وبالتالي المخططات هي قطعا بنيات ثابتة لا تتغير بسهولة على الأقل ليس في 10 أسابيع من خلال هذا التفسير المتناوب الذي يميز أن العلاج السلوكي المعرفي المستخدم ليس له الأثر المباشر في المخططات ولكن على أشياء أخرى كان عبارة عن اختلال وظيفي انفعالي(dysfonctionnement cognitive émotionnel)تحسن سريعا عند العلاج أو ترك آثارا عامة على الأعراض أو "السواء" للمفحوصين. وبعد ذلك قد تكون هذه الآثار ناتجة عن تغير عمل المخططات أو المخططات في حد ذاتها (Paunovic et ost. 2001). فحسب القياسات الطويلة المدى تظهر عند المفحوصين قلق ما بعد الصدمة (stress post-traumatique)

النقد الثاني لمارطو F. Marteau:

يعتقد بأنه يجب الأخذ بعين الاعتبار الجوانب النمائية مثل تطور تصورات الذات والتفكير ما وراء المعرفي والحكم الأخلاقي مع تقديم نموذج في عملية تشكل هذه المخططات الذي يدمج المعطيات المتعلقة بنمو الطفل (F. Marteau and al 2008).

إن مفهمة نشوء المخططات حسب يونغ تبدو جد مختزلة على أساس نظريته. هذا التناول يبدو اختزالي لعدة أسباب منها– إذا اعتبرنا بالافتراض القائل أن كل شيء يحدد في هذه المرحلة المبكرة–أن هذا الطرح

يبدو بسيطا ومن الصعب إيجاد علاقة سببية خطية بين اضطراب أو عامل سببي معين في هذه المرحلة، ومن جهة أخرى، فإن هذا الافتراض يحمل مسؤولية كبيرة للوالدين، ومن هنا يمكن أن نبعد مسؤولية الشخص ذاته بما أن السلوكيات الغير المكيفة هي ناتجة عن مخططات تشكلت بفعل اتجاهات ومواقف التربية الوالدية في النسق الأسري. وفي الواقع إذا رجعنا إلى ما يسمى بمفاهيم التحكم كالصلابة النفسية والتلاؤمية واستراتيجيات التعامل والتحكم المدرك كعوامل معدلة التي تساهم في السببية الإمراضية من حيث أنها تمنع هذه الخبرات المبكرة كعوامل مهيأة من التأثير على الشخصية، فإن الطرح الذي يقدمه يونغ يستبعد بشكل أو بآخر دور العوامل المعدلة في معادلة الصحة والمرض.إذ دلت الدراسات حول مفاهيم التحكم أنها عوامل حاسمة في نمو شخصية الفرد وتفتحها في مواجهة الأحداث الضاغطة الصادمة المبكرة. ومن جهة أخرى أيضا، عندما يحصر يونغ هذه البنى المعرفية في (18) مخططا ضمن(5) مجالات فقط، فإنه بذلك يحشر الفرد في قالب محدد مسبقا ويصبح التشخيص وفق هذا المنظور مقولبا وجامدا ضمن فئات وهذا تناقض مع تغير الظروف والثقافات والأزمنة ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نقيد الطبيعة البشرية لا من حيث صحتها أو مرضها ضمن عوامل محددة دون أن نقر بمسلمة أن كل مقاربة للشخصية الإنسانية هي محاولة لفهم بعض من جوانبها أكثر منها تناولا يصل إلى نتائج نهائية.

ويؤكد مارطو Marteau و آخرون أيضا أن المرجعية الإمراضية للطفل ليست نفسها عند الراشد. وأن الفرق بين السواء والمرض لا يفهم إلا من خلال نمو الطفل، وأن تغيير وتطوير المعلومات حول الذات والآخر والأشياء تكون ضمن النمو مع الأخذ بعين الاعتبار قدرة الطفل على بناء مثيلات جديدة بواسطة أنشطة مسيّرة من طرف نظام المعلومات الذي سبق أن تكوّن . وينفي (Marteau and al. 2008) أن تكون تجارب الطفولة وحدها هي التي تثبت هذه المخططات المؤلمة، لأنه ما دام الفرد حيا فهو ما زال خاضعا لتجارب أخرى في سن الرشد التي تؤثر على هذه المخططات بشكل آخر.

ومهما يكن من الملاحظات التي تطرقنا إليها في هذا السياق فإن هذه النظرية (نظرية المخططات) ما زالت في طور الافتراضات التي تحتاج إلى دراسات أمبريقية للتحقق من مدى صدقها، كما تحتاج إلى الافتراضات النظرية إلى الكثير من النقاشات العلمية لتمحيصها.هذا وناهيك على أن هناك (براديجم)جديد يدعو إلى النظرة الشمولية في تناول الشخصية بعيدا عن المنظور التجزيئي الاختزالي الأحادي العامل

السائد في النظريات الإكلينيكية. فالتناول الحديث الأقرب لفهم الطبيعة البشرية هو الذي لا يستبعد أي عامل سببي، وقد يكون التناول البيونفسي الاجتماعي الأنجع حاليا.

16.علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة بالمخططات المعرفية:

لا شك أن مفهوم المخططات لم يكن مفهوما جديدا في الأدبيات المعرفية والإكلينيكية، فلقد سبق بيك في استخدام هذا المصطلح بعض العلماء مثل سيجل و بياجيه، حيث كان بياجيه (1952) يستخدم كلمة مخطط للإشارة إلى الأبنية المعرفية لدى الطفل في لحظة معينة، وتشير الأبنية المعرفية إلى عمليات وطرق للتنظيم موجودة لدى الطفل لتنظم عملية استجابته للمواقف والخبرات، فالمخططات تتيح للفرد أن يقرر الطريقة التي يدرك بها البيئة، أي أنها أساليب عامة من التفكير عن البيئة، وبلغة بياجيه، فإن هذا يطبق ليس فقط على محتوى التفكير ولكن أيضا على النزعات التي تظهر في النمو المبكر، وأن هذه المخططات يمكن أن تكون صريحة، فمثلا الطفل الرضيع تكون لديه مخططات القبض على الأشياء والنظر والمص، ويمكن كذلك أيضا أن تكون المخططات ضمنية (عمليات تفكير).

وأن هذه المخططات المعرفية تتغير وتعتدل من خلال احتكاكات الفرد الحسية الحركية مع البيئة، فإذا كانت مخططات الطفل تتمركز حول الأنشطة الحسية الحركية والتعامل المباشر مع المواقف والأحداث، فإن هذه المخططات تنمو وتتحول تدريجيا إلى عمليات تفكير عند الراشدين، ويرى بياجيه، أن المخططات تتغير وتعتدل عن طريق التنظيم والتكيف.

ويعتبر بارتليت Bartlett (1932) أول من استخدم هذا المصطلح واستخدم بعد ذلك في علم النفس الإكلينيكي والاجتماعي وعلم النفس النمائي. أما عند بيك، فهو يمثل أحد المفاهيم الأساسية في نظرية العلاج المعرفي. ويشير مفهوم المخططات لديه إلى الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، وهي تتضمن الاعتقادات والافتراضات والتوقعات والمعاني والقواعد التي يكونها الفرد عن الأحداث والآخرين والبيئة، وعلى هذا، فهي تشكل الإطار الأساسي الذي يستخدمه الفرد لفهم الذات والعالم والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، إذ أنها تؤثر في الكيفية التي ندرك بها الأشياء والناس والأحداث والاستجابة نحوهم. وتعد هذه المخططات هي المسئولة عن نشأة الأفكار التلقائية السلبية، وأيضا تنشيطها وبقائها، وهي أيضا تشكل الأساس في الاعتقادات والافتراضات لدى العميل، وأن هذه المخططات تتغير وتعتدل، ويمكن أن تكون ظاهرية ويمكن أن تكون ضمنية، وتختلف باختلاف الأفراد، وبالتالي في تباين استجاباتهم.

وتمثل المخططات المعرفية حجر الزاوية في نظرية بيك، فجميع الأفراد لديهم مخططات معرفية تساعدهم في استبعاد معلومات معينة غير مرتبطة بالبيئة التي يعيشون فيها والاحتفاظ بمعلومات أخرى، فالأشخاص الفاشلين مثلا لديهم مخططات معرفية سلبية تستبعد بشكل انتقائي، المعلومات الإيجابية عن الذات وتبقي على المعلومات السلبية، وهذه المخططات المعرفية السلبية أو المختلة وظيفيا لدى هؤلاء الفاشلين تكون قد تكونت، بسبب النقد والرفض المتزايد لهم من الوالدين، أو ربما بسبب شدة أحداث الحياة الضاغطة والسلبية في فترة مبكرة من حياتهم، وحينما تقع أنواع مماثلة من تلك الأحداث في مرحلة آتية فإن المخططات المعرفية السلبية لديهم تنشط ويبدأ الأشخاص الفاشلين في غربلة خبراتهم الشخصية السلبية. والعلاج المعرفي يسعى إلى تغيير هذه المخططات غير التوافقية أو المختلة وظيفيا (dysfunctional Schema)(

وتأسيسا على ما سبق، فإن المخططات المعرفية هي بناء معرفي يستخدم في تصنيفه وغربلة وتشفير وتقييم المثيرات التي تؤثر على الفرد وهي تنمو في مراحل مبكرة من حياة الفرد من الخبرات الشخصية ومن التوحد مع الآخرين ذوي الأهمية في حياة الفرد ومن إدراك الفرد لاتجاهات الآخرين نحوه، وهذه المخططات قد تكون عامة أو محددة في طبيعتها، وقد تكون توافقية وغير توافقية، وتمثل المخططات غير التوافقية نماذج أولية مرضية لتفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين، وبالتالي فهي تجعل الفرد عرضة للاضطرابات أي هي التي تسبب المشكلات السلوكية والانفعالية للفرد.

ويمكن تشبيه المخططات بالإطار الذي يوجد به مناطق عديدة تضم الأفكار والمعلومات والتخيلات والتوقعات والمعاني، وبالتالي عندما نحاول أن نغير المخطط المعرفي للفرد فلا بد من أن نغير من محتويات المخطط، فالمواقف الضاغطة أو المؤلمة في الحياة تستثير مخططات معرفية محرفة والتي تستثير بدورها استجابات انفعالية مختلفة وعليه فإن الصعوبات التي يواجهها الفرد في حياته المبكرة يؤدي إلى ظهور مخططات غير توافقية معينة لديه، وبالتالي فهي تجعله عرضة للاضطرابات النفسية (حسين طه، عبد العظيم. 2006).

المخططات المختلة وظيفيا:

يرى بيك أن المخططات المختلة وظيفيا تؤدي إلى سلسلة من الأفكار التلقائية السلبية والتي تشتمل على مجموعة من الأخطاء المعرفية، فمثلا نجد نظرة الفاشل إلى نفسه وعالمه ومستقبله تكون

بطريقة سلبية والنتيجة تكون تشكيل اعتقادات وافتراضات غير واقعية عن ذاته وعن الآخرين وعن مستقبله.

ويرى بيك أيضا في (حسين. 2006) أن محتوى هذه المخططات المختلة وظيفيا تجدد العمليات الدافعية والوجدانية والمعرفية داخل الأفراد وأنها تكون غير توافقية، فإنها تشكل عقبات وحواجز في بناء الشخصية لأنها تؤثر في صياغة الاتجاهات والقيم والاعتقادات، وعليه فإن الانفعالات السلبية والسلوكيات غير الملائمة تكون نتيجة الافتراضات المختلة وظيفيا. ويرى بيك أيضا أن بعض هذه المخططات تظل كامنة وغير نشطة لفترة من الزمن حتى تثيرها أحداث ترتبط بها من حيث الموضوع أو الفكرة، وتساهم في تكوينها عدة عوامل:

- الخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة.
- أن هذه المخططات قد م معالجتها بطريقة خاطئة.
- تأثير التعلم الاجتماعي.

وعلى هذا فإن المخططات المختلة وظيفيا لدى الفرد تزيد من قابلية تعرضه للخطر والاضطرابات الانفعالية وتسهم في استمراريتها.

نموذج Beckلاضطرابات الشخصية والمعتقدات المختلة وظيفيا:

إن دور المعتقدات المختلة وظيفيا في معالجة المعلومات عند المريض الذي يعاني من اضطرابات انفعالية قد أشار إليها Beck في دراسته عن الاكتئاب (Beck، 1967؛ Blackbamو Cottraux، 1988) وعن القلق (Beck et Coll.. 1985). ولقد حدد الدور الأساسي للمخططات في اضطرابات الشخصية. في هذه الاضطرابات تختلف المخططات في عدة مميزاتها عما يلاحظ في الاضطرابات العاطفية (Beck et Coll.. 1990).

إن مصطلح "Schéma" في نظرية Beck توافق"المكونات الشخصية" موصوفة من طرف كيبي (1995) Keppy والتي ظهرت في دراسة المخطط عند بيرتليت (1932) Bertlett و بياجي (1926، 1952، 1964).

محتوى المخططات:

حسب Beck، في علاج المعلومات تتشابه المخططات مع البنى المعرفية العميقة التي تحتوي معرفة وتجارب الفرد وراثيا. إن محتوى المخطط يُحصل عليه قليلا على ما يعرفه الفرد عن نفسه أو الآخرين أو الأشياء.فقد تكون المخططات شاملة أو محدودة، مرنة أو صلبة، فعالة أو غير فعالة. إذن استعمل Beck مصطلح Schéma بشكل واسع لكي يشير إلى المعتقدات والمواقف والمواقع الأساسية والقواعد العامة للسلوك.وقد تكون المخططات شخصية أو عائلية أو ثقافية أو دينية، مهنية أو مرتبطة بالجنس.

إن مخططات الشخصية بالنسبة للفرد هي وضوح نهائي للتجربة الفردية التي شكلتها، كالتجارب الصدمية أو التربوية الطويلة المدى.

قد تتضح المعتقدات في ظهور "الأسرية" من خلال ثقافتها. أو عرق الجماعة أو اجتماعيا، مهنيا، أو (عائليا) أسريا التي صقلتها الحياة اليومية والتي استقرت عن طريق التعلم. وفي بعض الأحيان هناك صعوبة مُلاحظة من خلال طريقة التفكير والإحساس والتصرف نحو نظام القواعد اليومية تجاه الجماعة التي تفسرها الجماعة نحو الفرد. ومن بين الصفات الأخرى للوظيفة المختلة هي صفة الصلابة المفرطة المطلقة.وعليه يجب البحث في أساس تكوين الفرد التعسفي (نموه) (Cottraux. 1992).

المخطط المركزي (الأساسي): المعتقدات الشرطية وغير الشرطية:

لا يظهر أن Beck يفرق بين نمطين من الاعتقادات: الاعتقادات الشرطية وغير الشرطية.

حيث تظهر المعتقدات الشرطية في "إذا ... إذن مثلا" "إذا لم ألبي رغبة الآخرين، لا يحبونني". هذه المعتقدات هي أحكام نهائية بشكل أمر قوي مطلق "لست جيدا حتى يحبني الآخرين" هذا المعتقد الشرطي يستطيع أن يحدد كمعتقد مركزي مرتبط بمجموعة معقدة للمخطط. ومخططات الشخصية تكون أكثر ثباتا من المخططات التي نجدها في حالات القلق أو الاكتئاب حيث تعتبر جزءا من الحياة اليومية، وانطلاقا من هذا تكون سهلة التنشيط بواسطة الوضعيات العادية البسيطة، وتؤخذ بالضرورة الخطوة إلى المخططات الأكثر واقعية.

تجمع المخططات:

هو تجمعات للمخططات التي توجه نحو بعض الأحداث على حساب الآخرين وتجبر الاختيار الغير المفضل للموضوع وغير المرتبط باعتبارات منطقية.

نمط الشخصية ووظائف المخططات:

يعتبر Beck أن الشخصية هي كمجموعة ثابتة نسبيا للأنظمة والأنماط لتفسير المثيرات الخارجية والاستجابات المتداخلة فيما بينها والمتفاعلة انفعالا سلوكيا الناتجة عنها وظائف مختلفة كما يبينه الجدول رقم (6)كالآتي (Cottraux and al. 2001. P 56):

نوع الوظيفة	معناها
المعرفية	الاسترجاع، التجريد، التفسير، الذاكرة اللفظية والزمنية.
الانفعالية	توليد المشاعر.
التحفيزية	الآمال والرغبات.
الوسيلية	تحضير العمل.
المراقبة	التقييم الذاتي، الكف أو توجيه النشاط.

وظيفة المخططات جدول رقم (6)

إن النشاط الدائم الناتج عن حوادث الحياة والتي تتكرر وتؤكد على المخططات التي أنشأتها، يصنع نظاما صلبا للشخصية المتكوّن من الأنماط.نستطيع أيضا وصفه بنمط نرجسي، عدائي، اكتئابي، تتبعي، خطير، تفخيم الذات أو نمط جنسي .

تمثل الأنماط تكيفا مصرا للواقع الذي كان له أثره في مرحلة ما من الحياة. وفي المقابل ليس لها قيمة وظيفية وبالتالي يكون لها أثر نشاط سلبي على كل الحياة، إذ التبعية للآخرين قد تتطابق مع

المواقف الحقيقية الواقعية للطفل، لكن عند الراشد الذي يواصل هذه الإستراتيجية بطريقة ثابتة وصلبة يكون خاضعا لهذا الإلحاح: "أنا ضعيف كطفل في حاجة للحماية في كل لحظة"، هذا الطلب الملح هو أساس الشخصية التابعة في DSM.IV والذي يمثل "سيناريو الحياة".

سلبية المخططات:

إن المخططات التي نجدها في كل اضطرابات الشخصية هي تقريبا دائما سلبية تختلف كثيرا من اضطراب لآخر. هذا ما يفسر الاضطرابات المختلفة (المتنوعة). هذه المخططات هي استراتيجيات معرفية، انفعالية سلوكية متبناة من طرف المريض الذي يكون في مواجهة مخططه وهي صعبة التغيير بفضل شموليتها وصلابتها، تأسست مبكرا في الطفولة وهي كثيرا ما تكون سببا للعلاقات، صدمية مع الأولياء أو كبار آخرين. ترتبط المخططات بصورة الذات أو الآخرين وتترك بعض الآثار والسلوكيات، حيث يعيش الفرد حالة القلق في وسطه الاجتماعي والعملي والأسري، ممّا يجد صعوبة في اتخاذ القرارات ويشعر الفرد بإحباط شديد لإحساسه بنقص الدعم من طرف الآخرين، فيُلِحُّ في طلب المساعدة وتجنب الوضعيات التي تشعره بعدم الملائمة.

نظام المراقبة:

ليس مهما في العلاج المعرفي التعرف فقط على المعتقدات الكامنة للمريض، بل التعرف أيضا على سلوكياته الجنسية، في ما معناه كيفية طلبه للمساعدة أو كيفية التحكم في رغباته اليومية. وهنا نميز نوعين من المراقبة:

- المراقبة الداخلية (Autoévaluation, auto injonctions et prédiction)؛
- المراقبة الخارجية، أو التفاعل مع العالم الخارجي (Cottraux J and al. 2001 P 54-58).

المخططات الشرطية وغير الشرطية:

يرى يونغ أن بعض المخططات هي شرطية والأخرى غير شرطية. إن أساس المخططات المبكرة غير المكيفة وهي معتقدات غير شرطية. في حين أن المخططات المتطورة لاحقا تكون شرطية.حيث لا تترك المخططات الغير شرطية أي أمل للمريض، مهما عمل، حيث تكون النتيجة هي نفسها. فالفرد يكون غير كفؤ وغير اندماجي وغير قادر على كسب حب الآخر، غير مكيف معرض للخطر، سيء ولا شيء

يغيره. يمثل المخطط ما تعرّض إليه الطفل مرغما عنه، وعكسا لذلك تُظهر المخططات الشرطية الأمل وبالتالي تصبح للفرد قدرة على تغيير النهاية عن طريق الخضوع والتضحية عن المتطلبات المثالية والتحكم الانفعالي. وقد يستطيع الفرد تجنب محاولة سلبية على الأقل بطريقة مؤقتة.

المخططات الغير الشرطية:

Abandon / Instabilité الإهمال / عدم الاستقرار

Méfiance / Abus الحذر / تعسف

Manque affectif النقص العاطفي

Imperfection النقص

Isolement social الانعزال الاجتماعي

Dépendance / Incompétence التبعية / عدم الكفاءة

Peur du danger ou de la maladie الخوف من الخطر أو من المرض

Fusionnement / Pers analité atrophiée الاندماج / شخصية هزيلة

Echec الفشل

Négativité / Pessimisme السلبية / التشاؤم

Punition العقاب

Droits personnels exagérés / Grandeur الحقوق الشخصية المتطلبة / التعالي

Contrôle de soi / Autodiscipline insuffisants مراقبة الذات / نقص النظام الذاتي

المخططات الشرطية:

الخضوع	Assujettissement
التضحية	Abnégation
البحث عن القرب والعرفان بالجميل	Recherche d'approche et de reconnaissance
المراقبة الانفعالية المفرطة	SUR contrôle émotionnel
المتطلبات المثلى / النقد الزائد	Idéaux exigeants / Critique excessive

.(Young and all. 2005. P 50-51)

تمثل المخططات الشرطية عادة محاولات لتكيف متطور انطلاقا من المخططات الغير شرطية، ومن هذه الزاوية تكون المخططات الشرطية "ثانوية". مثال:

- المتطلبات المثلى Idéaux exigeants هي إجابة للنقص، وهي اعتقاد الفرد بالتالي: "إذا كنت الأحسن سأكون محبوبا".
- Assujettissement(الخضوع)إجابة للإهمال: اعتقاد الفرد هو "إذا لبيت رغبات الآخر بدون أن أغضب سيبقى معي".
- التضحية إجابة للنقص "إذا لبيت حاجيات الآخر مع إهمال حاجياتي سيتقبلني الآخر رغم أخطائي ولا اشعر بأنني لست مرغوبا فيه". (المرجع السابق)

أساليب التعرف على المخططات المختلة وظيفيا وتجديدها:

يرى (حسين. 2006)أن هناك أساليب يمكن استخدامها لإثارة هذه المخططات لدى العميل حتى يتمكن المعالج في تغييرها وتعديلها، وهي:

- استخلاص القواعد العامة التي تقف خلف الأفكار التلقائية للعميل.
- التركيز على القواعد المطلقة التي تم التعبير عنها في صورة "ينبغيات".
- فهم المعاني الضمنية لعبارات العميل.
- استخدام مقياس الاتجاهات المختلة وظيفيا.

- استخدام أسلوب المنحدر الرأسي والسهم الهابط.

ويرى كذلك أن هناك عدة فنيات أو أساليب يستخدمها كذلك المعالج في تعديل الاعتقادات والافتراضات وهي:

- الأسلوب السقراطي (وضع قائمة بالمزايا والعيوب وتحديد الدرجة المئوية).
- وزن المزايا والعيوب المرتبطة بالاعتقادات.
- فحص الدليل مع / ضد هذه الاعتقادات.
- استخدام فنية السهم الهابط أو المنحدر الرأسي.
- مقاومة المطلقات والينبغيات وتغييرها.
- مقاومة الاعتقادات المشروطة و تغييرها .
- الواجبات المنزلية.
- اختيار الواقع.

ملخص الفصل:

إن الطرح الجديد لنظرية يونغ عن المخططات المبكرة غير المكيفة ساعدنا في الوقوف على هذا المفهوم و علاقته بالفشل الأكاديمي و منه تطرقنا في هذا الفصل إلى العناصر المهمة لهذا الموضوع من خلال تقديم لمحة تاريخية عن المخططات المبكرة غير المكيفة ؛ تعاريفها، دورها، و طبيعتها و خصائصها و تطرقنا أيضا إلى كيفية تشكلها و أصولها و مجالاتها حيث تحتوي على خمسة عشر (15) مخططا ضمن 5 مجالات مهمة و هي:

1. الانفصال و الرفض
2. نقص الاستقلالية و الأداء الجيد
3. نقص الحدود
4. التوجه المفرط نحو الآخرين
5. اليقظة المفرطة و الكف

و حاولنا الوقوف أيضا على الاستراتيجيات المستعملة للحفاظ على صلابة المخططات ودور المخطط في الكشف عن جزء من أصل الشخصية المرضية مع تقديم طريقة علاجها عند يونغ و في الأخير تناولنا علاقة هذه المخططات بالمخططات المعرفية عند باك لتجنب الخلط بينهما و لم ننسى تقديم نقدين موجزين لنظرية يونغ .

الفصل الثالث

الذكاء العاطفي

تمهيد:

بالنظر اليوم إلى التطورات الخارجية حاليا في مجال دراسة الذكاء في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين، يمكن القول، أن مفهوم الذكاء لم يعد تلك القدرة الأحادية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، بل اتجه إلى دراسة جوانب أخرى من الذكاء، مثل الذكاء الوجداني، والذكاء الاجتماعي والثقافي...

الذكاء العاطفي يكون من الذكاءات ذات العلاقات الداخلية للذكاء الشخصي، وهو يعكس مقدرة النظام الانفعالي لتحسين الذكاء. ولقد أطلق عليه اسم: الذكاء الوجداني، الانفعالي، العاطفي. ويتضمن أدبيات البحث في هذا المجال العديد من المصطلحات التي تكون مثيرة للغاية منها: الأمية الانفعالية Emotional Literacy(Steiner & Perry, 1997)، والنسبة الانفعالية الوجدانية Emotional Quotient(Golman 1996 ; Cooper 1997) والذكاء الشخصي Personal Intelligence(Gardner 1991) والذكاء الاجتماعي أو ما يعرف بذكاء التعامل (أو العلاقات) مع الأشخاص (Thorndike1920 ; Gardner 1983)

o أولا.الذكاء:

اختلفت تعاريف تحديد مفهوم الذكاء لاختلاف نظرياته القائمة على أنه أداة تعبير يشمل القدرة على الفهم والمعرفة، وعلى أنه أداة للتكيف، يشمل القدرة على حل المشكلات المتنوعة، ومنه تسود بعض تعاريف الذكاء لبعض الرواد.

1.تعاريفه:

إن التعاريف المتعددة للذكاء، والمختلفة أحيانا، تصب جميعها –بعد عملية توليف لها– في خانة تحديد موحد للذكاء، ذلك أن كل تحديد له إنّما يتناوله من جانب بارز من جوانبه المتعددة مركزا على هذا الجانب دون ذاك. لذلك لا يجب النظر إلى تعدد المفاهيم على أنه إشكالية لا مخرج لها، بل على أنه مصدر غني وإضافة معلومات جديدة تتعلق بطبيعة الذكاء البالغة التعقيد.

تعريف هرتمان: عرّفه بأنه "القدرة على تكييف الوسائل مع الغايات.

تعريف تلاباريد: يرى بأن الذكاء هو "القدرة على التكيف في المواقف الجديدة".

تعريف تيرنستون: يؤكد بأن الذكاء يصعب تعريفه، ولكن يمكن ملاحظته من خلال السلوك، لأنه وسيلة تكيف (الديدي، عبد الغني. 1997. ص 8).

تعريف بينيه Binet: عرّفه بأنه "القدرة على الإبداع المستند إلى الفهم الموجه نحو هدف والمتصف بالحكم الصحيح على الأمور".

تعريف ويكسلر: وهو صاحب الإسهامات الكبيرة في مجال بناء اختبارات الذكاء فيعرفه بأنه "المقدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير العاقل الناجح مع البيئة".

تعريف تيرمان Terman: وهو من الذين ساهموا في بناء اختبارات الذكاء بشكل كبير حيث عرف الذكاء بأنه "القدرة على التفكير المجرد" (علاونة، شفيق. 2004).

تعريف ستودار Stodard: فقد توصل إلى أن الذكاء يتشكل من مجموعة من النشاطات وتشمل القدرة على القيام بنشاطات تتسم بالصعوبة، والتجريد،والتعقيد والاقتصاد والتكيف الهادف والتنمية الاجتماعية والإبداع، وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع الانفعالي (حسين، محمد. 2003).

وفي مجال الاهتمام بتعريف الذكاء لخصت أورمود (Ormrod) أهم ما ورد من أفكار في تعريفات الذكاء في محاور ستة هي: (علاونة. 2004):

- **الذكاء تكيفي:** حيث يتضمن تعديل سلوك الفرد كي يتمكن من إنجاز مهمات جديدة بنجاح.
- الذكاء يرتبط بالقدرة على التعلم، فالأفراد الأذكياء يتعلمون بشكل أسرع وأسهل من الأفراد غير المتصفين بالذكاء.
- الذكاء يرتبط بالثقافة التي يحيا فيها الفرد، فالسلوك الذكي في ثقافته ما ليس بالضرورة أن يكون سلوكا ذكيا في ثقافة أخرى.
- الذكاء يشتمل على توظيف المعرفة السابقة كتحليل المواقف الجديدة والعمل على استيعابها للإفادة منها في مواقف جديدة.
- الذكاء يتضمن التنسيق والتفاعل بين مجموعة متباينة من العمليات العقلية المعقدة.
- الذكاء ينعكس في مواقف ومجالات متعددة، فهو متوافر في مجالات متعددة، فهو متوافر في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية وغيرها.

2.بنية الذكاء Structure of the intelligence:

تمكن جيلفورد و هوبتنر Guilford and Hoeptner, 1975 من فرز (180) عاملا من عوامل الذكاء واعتقدا بأن الذكاء موجود لدى جميع التلاميذ، إلا أنهما عرفاه "أي نوع من الذكاء بدلا من كم هو مقداره". واعتقدا بأنه يتكون من (180) قدرة تفكيرية وهي مزيج من العمليات والمحتويات والنواتج. تتضمن العمليات قدرات عقلية كالفهم والتذكر والتحليل بينما تتعلق المحتويات بالكلمات وبالعلاقات، وقد وجد أن 26 عاملا من هذه العوامل تتصل بالنجاح في المدرسة. ولذا فقد تم تطوير اختبارات معينة لتكوين صورة لقدرات الطلاب، فيما طورت وحدات للمناهج واستراتيجيات تعليمية للتعامل مع كل واحدة من هذه القدرات العقلية الست والعشرين وممارستها وتعزيزها. وقد اقتنع جيلفورد بأنه يمكن زيادة ذكاء الشخص عن طريق هذه التدخلات (أبو رياش و آخرون. 2006. ص 223).

3.تعلم الذكاء:

كان آرثر ويمبي (Whimbey, Whimbey. and Shaw. 1975) سابقا لعصره عندما كان يحث على إعادة النظر في المفاهيم الأساسية عن الذكاء، وعلى التساؤل حول الافتراض القائل بأن الطاقات المتوارثة عن طريق الجينات ثابتة لا يمكن تغييرها. فقد قال ويمبي إن الذكاء يمكن تعليمه، مقدما أدلة على أن تدخلات معينة يمكن أن تعزز الوظائف المعرفية عند الطلاب، بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة وانتهاء بمستوى الكلية. ومن خلال تدريس حل المشكلات والإدراك فوق المعرفي والتفكير الاستراتيجي، ولم يكتف طلاب ويمبي بزيادة مجموع معدلات ذكائهم، بل أظهروا أيضا مقاربات أو طرقا أكثر فاعلية في تمكنهم الأكاديمي.لكن المشاركين في هذه الدراسات توقفوا عن استخدام التكتيكات المعرفية، بمجرد أن أزيلت الشروط الخاصة بالتدريب، ثم أصبحوا قادرين على أداء المهارة التي تعلّموها، إلا أنهم لم يكتسبوا استخدامها كقاعدة عامة، كما لم يكتسبوا قدرة على أن يحكموا متى تكون مفيدة (Resnick et Hall, 1988) ليتمكن الدماغ من استيعاب تعلم جديد نجده يعمد إلى بناء مزيد من الارتباطات بين خلاياه وفيما بينها، وقد تبين أن مجاميع أو درجات مستوى الذكاء وقد تزايدت بمرور السنين. وهذا يثبت في رأي Kotulak 1997 أن الذكاء ليس ثابتا، بل مرنا ويتعرض لتغيرات كبيرة ارتفاعا وانخفاضا بناء على أنواع المثيرات التي يحصل عليها الدماغ من البيئة المحيطة به (أبو رياش و آخرون. 2006. ص 223).

ومن المعروف عن روبين فورشتاين Robin Feurstein هجومه الدائم على المؤسسات والمعتقدات التقليدية، ونجده خلال عمله مع الأطفال المعاقين يتحدى الفكرة السائدة عن الذكاء الثابت بتقديم نظريته حول التعديل المعرفي The cognitive Modifiability وهو يؤمن بأن الذكاء ليس شيئا ثابتا، بل هو نتيجة للتجربة والتدخلات التي يقوم بها أشخاص مؤثرون في بيئة الطفل. وتشكل هذه النظرية الحديثة نظرة جديدة إلى الذكاء كشيء قابل للتعديل، وأن الذكاء يمكن تعليمه، وأن باستطاعة البشر أن يواصلوا تعزيز أدائهم الفكري طول حياتهم، وأنهم جميعا "موهوبون" وفي الوقت ذاته جميعا "معوقون" (أبو رياش و آخرون. 2006).

ويؤكد ديفيد بيركنز (Perkins. 1995) النظرية القائلة بأنه يمكن تعليم الذكاء وتعلّمه، وفي هذا الصدد يعتقد بأن هناك ثلاث آليات مهمة تكمن في أساس الذكاء:

- **الذكاء المحايد:** وهو الذكاء الذي تقرره المورثات، ويمكن القول بأنه الأساس القوي الأصيل الذي يرثه الفرد، وهو الذي يقرر سرعة وكفاءة دماغه، ولا يمكن إحداث تغيير كبير في الذكاء المحايد.
- **الذكاء الناتج عن الخبرة Experimental Intelligence:** وهو المعرفة المتمركزة حول السياقات المحددة والتي تتراكم عبر الخبرات، وهو يعني أن يعرف الفرد طريقه في الأوضاع والسياقات التي يعمل فيها، ومن الممكن توسيع ذخيرة الشخص المختزنة من الذكاء الناتج عن الخبرة.
- **الذكاء التأملي Reflective Intelligence:** وهو الاستخدام الجيد للعقل والاستثمار البارع للممتلكات التفكيرية، ويتضمن: إدارة ومراقبة وتعديل الذات.

ويشير بيركنز إلى هذه الطاقة بجهاز العقل الصلب "Mind Ware" ويقول أنه من الممكن تعهده ورعايته.

4.طبيعة الذكاء:

يبحث تحليل وكيستر(Wechster, D. 1975) في ضعف الافتراضات عن الذكاء وأولها الاعتقاد (الشائع أن الذكاء هو "نوعية العقل" والذي يمكن وصفه بالصفة ماهر – مكتشف أو حذر)، ولكن الذكاء في الواقع هو مظهر للسلوك المعني بالملائمة والفعالية والجدوى مما يريد أن يفعله الفرد أو ما يفعله فعليا. والافتراض الثاني يصر على أن الذكاء شيء فردي ووجداني ومستقل عن السمات الإنسانية الأخرى. وفي الحقيقة، فالذكاء مركب من جوانب كثيرة وعناصر مختلفة، وإذا ألحنا على

التفكير فيه كقدرة فسوف نتأكد أنه قدرة شاملة مهيمنة. والافتراض الثالث، أن الذكاء يختص بطريقة عمل الدماغ بمنطقته. والذكاء في الحقيقة، معني بالدافع والاستمرار والوعي للأهداف والسمات التي لا علاقة لها بالمنطق، ولكنها متحركة وعاطفية ومؤثرة أيضا.

وقد قام علماء نفس آخرون بتعريف الذكاء بشكل مختلف مع أن هناك خيوطا تربط تعريفاتهم مع تعريفات غيرهم. وقد فكر وودسورت (Woodsworth, 1940) في السلوك الذكائي، كما فعل ويكسلر وقال أنه أحد الأسماء التي يجب أن تعتبر أفعالا.

وقد أعلن سبيرمان (Spearman, 1927) أن هناك عاملا أساسيا في كل السلوك الذكائي، وعوامل أخرى خاصة مستقلة نسبيا عن بعضها، وافترض أن بعض من العوامل الخاصة مشبعة بعامل عام، وهو القدرة على التعامل مع الأرقام مثلا، والبعض الآخر من العوامل مستقل نسبيا عن العامل العام، مثل القدرة الموسيقية أو القدرة الحركية . ترفض نظرية Thuridstone, 1946 فكرة أن العامل العام على علاقة مع جميع أنواع السلوك الذكي، ويتصور أن هناك خليطا من العوامل التي تتفاعل في قليل أو كثير بطريقة مستقلة أحدها عن الآخر (واطسون، روبرت و آخرون. 2004).

5.مناظير مختلفة اتجاه الذكاء Changing perspective about intelligence:

إن التصور أو المفهوم المتغير للذكاء واحد من أقوى القوى التي أثرت في إعادة هيكلة التربية والمدارس والمجتمع. وبفضل العقلية التي كانت تتحكم بها أفكار الميكانيكية والكفاءة والسيطرة، اعتقد كثيرون أن كل شيء في الحياة يحتاج إلى أن يقاس. ففي رأي لورد كيلفن Lord Kelven وهو عالم طبيعة وفلك من القرن التاسع عشر "إذا كنت لا تستطيع قياس شيء ما عبّر عنه بالأرقام فإن معرفتك ضحلة وغير مرضية". وفي نفس الحقبة نشأت نظريات سبيرمان حول الذكاء العام (General Factor GQ) كانت تقوم على فكرة أن الذكاء يورث عن طريق الجينات والكروموزومات ويمكن قياسه من خلال قدرة الفرد على تسجيل مجموع علامات كاف في اختبار ستانفورد بينية للذكاء الذي يعطي مجموعا ساكنا ومستقرا لمستوى الذكاء (Perkins, 1995).

ويصرح (Rusenick and al 1998) بأن التماس المفكرين بنظريات الكفاءة السائدة جعل المربين يبحثون على نظام للمناهج والتعلم والتعليم. ودخل إدوارد ثورندايك من جامعة كولومبيا وأنتج أدوات تربوية قابلة للاستخدام بما في ذلك الكتب المقررة والاختبارات والمناهج وتدريب المعلمين، ولا يزال

ثورندايك ذا تأثير قوي على مهنة التربية وممارستها، ولا تزال نظرية ثورندايك وسيبرمان تفيدان المربين كأساس منطقي لإجراءات مثل تصنيف التلاميذ إلى مستويات طبقا لقدراتهم الدنيا والعليا والمنحنى الخبري والتدريب والممارسة والمنافسة والاختبارات المتكررة وتجميع المجموعات وفقا للقدرات ومعدلات الذكاء كأساس للتربية الخاصة وتعلم تحليل المهمات إلى مهارات مستقلة وتعزيز التعلم بالجوائز والتحفيز الخارجي.

- **ثانيا.العواطف:**

يرى كارلسون (Carlson, 1992) كلمة مشاعر أو أحاسيس يمكن أن تعني عدة أشياء، ولكنها غالبا ما تشير إلى مشاعر سلبية أو إيجابية تظهر في حالة معينة، مثال ذلك عند المعاملة بالظلم أو رؤية الآخر يعاني من الألم فيحزن الفرد، والشعور بالفرح بقرب المحب. وهذا يعني أن الإحساس يتضمن ردود فعل نفسية، وهذه الردود ترافق المشاعر، ذلك أن معظم الأشخاص يستخدمون كلمة انفعال للدلالة على الإحساس وليس السلوك.

إن ردود الفعل العاطفي يتضمن ثلاثة أنماط من المحتويات:

- **الرد السلوكي:** ييسر السلوك ويوفر طاقة هائلة سريعة للحركة، حيث يزداد نشاط الجزاء العاطفي، ويقل نشاط الجهاز العصبي كنتيجة لمستوى نبضات القلب.
- **الرد الهرموني:** يعزز الفعل التلقائي، إذ أن هرمون الأدرينالين يزيد من تدفق الدم للعضلات مما يسبب في تحويل الجلايكوجين المخزن في العضلات إلى جلوكوز.

وتفسير العواطف حالة من الانفعالات تتضمن أفكارا، وتغيرات فسيولوجية وتعبيرا خارجيا (السلوك) أو هي حالة سيكولوجية أو عملية وظيفية في إدارة الهدف، والتي تتأثر بتقييم حدث قريب من الهدف، يكون إيجابيا إذ تحقق، وسلبيا إذا أعيق تحقق الهدف (أبو رياش و آخرون. 2006).

ولقد كانت إحدى أصعب مهام علماء النفس، تحديد عدد العواطف الموجودة عند الإنسان، حيث أشارت الدراسات إلى وجود ثمانية عواطف أساسية هي: الفرح، الحزن، القبول، الاشمئزاز، الخوف، الغضب، المفاجأة والتوقع، ويمكن أن تختلف هذه العواطف في الشدة وقد تتحد مع بعضها لإنتاج تشكيلة من العواطف الإنسانية (ميسينجر، جوزيف. 2006).

ويرى (Rolls, 1998) أنه يمكن تشكيل العديد من العواطف بناء على عدد من العوامل –نوعية التعزيز – شدة التعزيز – المثير البيئي (المتنوع) – العواطف المثارة بمثير مختلط (متنوع) مع تعزيز

رئيسي ستكون مختلفة – العواطف المثارة (يثير تعزيز ثانوي سوف يكون مختلف عن بعضها البعض حتى لو كان التعزيز الرئيسي متشابه – يمكن أن تعمد العواطف المثارة سواء كان الرد السلوكي سلبي أو نشيط.

تصدر الانفعالات عند الإنسان في صورة استجابات عضوية معقدة، يؤثر فيها الجانب العاطفي عند الفرد، والانفعالات في شدتها يصاحبها تغيرات فسيولوجية متميزة من جانب الغدد الصماء والجهاز العصبي والدوري. ومن الناحية البيولوجية، تعتبر الانفعالات استجابات للاستعدادات من شأنها أن تُحدث تكيف الفرد للظروف المتغيرة في بيئته، عندما يواجه موقفا يؤثر في ظهور الاستجابات الانفعالية.

ومن هذا، يبين أن الجوانب العاطفية في السلوك البشري ترتبط بالاستعدادات الانفعالية لديه. وتُعتبر العواطف من الاستعدادات الانفعالية عند الفرد وتمثل جانبا هاما في الحياة العاطفية عنده.

وفي مفهوم العاطفة في علم النفس المعاصر، ما يشير إلى أنها استعداد نفسي ناجم عن تركيز مجموعة من الانفعالات حول موضوع معين نتيجة لتكرار اتصال الفرد بهذا الموضوع.

ولذلك تعتبر العاطفة استعدادا وجدانيا مركبا وتنظيما مكتسبا لبعض الانفعالات نحو موقف معين، تدفع صاحبها للقيام بسلوك خاص (خيري، السيد محمد. 1973. ص 40–43)، ومعنى ذلك أنه إذا تجمعت عدة انفعالات حول موضوع واحد، فإنه ينتج عن ذلك عاطفة معينة تدفع الفرد للقيام بسلوك خاص تجاه هذا الموضوع، وتصنف العواطف عادة إلى الأنماط التالية:

أ– من حيث النشأة:

- **عواطف إيجابية:** كالحب وانفعالها الحنو.
- **عواطف سلبية:** كالبغض والكراهية، وانفعالها البغض والكره.

ب– من حيث الموضوع:

- **عواطف خاصة:** كحب شيء معين محدد أو حب المثل العليا.
- **عواطف عامة:** نحو الجماعة كحب مجموعة من الناس.
- **عواطف مجردة:** مثل كره الشر (منصور، عبد المجيد و آخرون. 2002. ص 224).

كما تصنف العواطف أيضا بحسب أبعاد شدتها ودرجة التأثر الانفعالي بالموقف الذي يثير الحالات الوجدانية.

وقد يتبادر التساؤل عما إذا كانت العواطف جملة تنظيمات شعورية تمثل الحياة الانفعالية، أنها تنطوي على مظاهر لا شعورية. والواقع، أن العواطف القوية في حياة الإنسان تحتوي على الكبت والذي يتمثل في صورة تناسي فكرة ما وإبعادها من حيز الشعور لعدم توافقها مع التزامات المعايير الخاصة والاجتماعية.

ويمثل نمو العواطف تنظيما للحياة الوجدانية والنزوعية عند الفرد، وبانعدام العواطف تصبح الحياة الانفعالية للفرد ضربا من ضروب الفوضى والتشويش. وهناك ما يُعرف بالعاطفة السائدة Master Sentiment وهي التي تسود العواطف الأخرى عند الفرد، بل إنها تكشف وتساعد على التنبؤ بسلوك الفرد لأنها تسيطر على سلوكه.

وتعمل التربية الحديثة على تدعيم العواطف الإيجابية في نفوس الصغار لتكوين مثل العاطفة الدينية وعاطفة حب الوطن.

وفيما يتعلق بالاتزان النفسي والعواطف، فقد تكون للعواطف آثارها الحسنة، وقد تكون لها آثارها الضارة. والعواطف القوية تؤثر على الفرد تأثيرا سيئا، فقد تضر الجسم والعقل والنفس. فمن آثارها من الناحية الجسمية قد تحدث القلق والأرق والتوتر الدائم. ومن ناحية آثارها النفسية، فقد تحدث الكبت الذي ينتج عنه الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية كالجنوح والسلوك الإجرامي.

ومن الناحية العقلية، فقد تحدث اضطرابات في إصدار الأحكام السليمة، أو الخلط بين الأحكام الموضوعية، وما قد يصاحب ذلك من اختلالات في العمليات العقلية الأخرى.

1.التفسير الإسلامي للعواطف:

اهتم فلاسفة الإسلام عامة بما يعرف بالحياة الوجدانية، ولكنهم لم يطلقوا عليها اسم العاطفة، وغلب عليهم تسميتها "بالعشق والهوى والميل" حسب موضوع الوجدان واتجاهاته.وهم يجعلون هذا النوع من النشاط النفسي تابعا للقوى النزوعية، وتحت إشراف القوى العملية للعقل (العثمان، عبد الكريم. 1981. ص 64).

ومن فلاسفة الإسلام الذين فسروا الحياة العاطفية عند الإنسان الإمام الغزالي، والذي تأثر بآراء الصوفية، حيث قام الغزالي بشرح مجموعة من العواطف التي تنشأ في ظل البواعث والميول الراقية والدنيا، مثل حب الله والأخوة، والحلم والرفق والحقد والحسد بفعل مجموعة من المواقف الجزئية المصحوبة

بعدد من الحالات الوجدانية، فتتشكل ما نسميه باسم "العاطفة".وفي نظره أن الإنسانية عاطفة تتجمع عند الإنسان حول أخيه الإنسان، كما أن الدين في نظره عاطفة مركزها فكرة الإنسان عن الله، وتلك الفكرة التي تتجمع حولها انفعالات الحب والخوف، وهكذا الأمر بالنسبة لجميع العواطف.

ولا يختلف مفهوم الغزالي عن العاطفة كما هو معروف في علم النفس المعاصر، فعاطفة الأخوة التي هي نوع من حب الإنسان للإنسان على مستويات مختلفة، وهذه العاطفة مهما يكون مستواها، تقوم على أساس من الميول الاجتماعية والعالية، وتقترن بمجموعة من الحالات الوجدانية في ظروف ومواقف مختلفة، يجمعها الغزالي تحت عنوان حقوق الأخوة.

ويشير الغزالي إلى أن هذه العاطفة تكون نتيجة لحب يرتبط بمصالح دنيوية أو أخروية، يشعر فيها الإنسان دائما باستمرار المساهمة والمشاركة لأخيه في السراء والضراء، في المثال والحال مثل الفرح لنعمته والحزن لمرضه، والشعور بالشفقة والرحمة بالنسبة له وحب الثناء عليه، والغضب له حيث يُذم، والانشغال عليه حين غيابه وتمني العافية له عند المرض، والألم عند حدوث مكروه له.

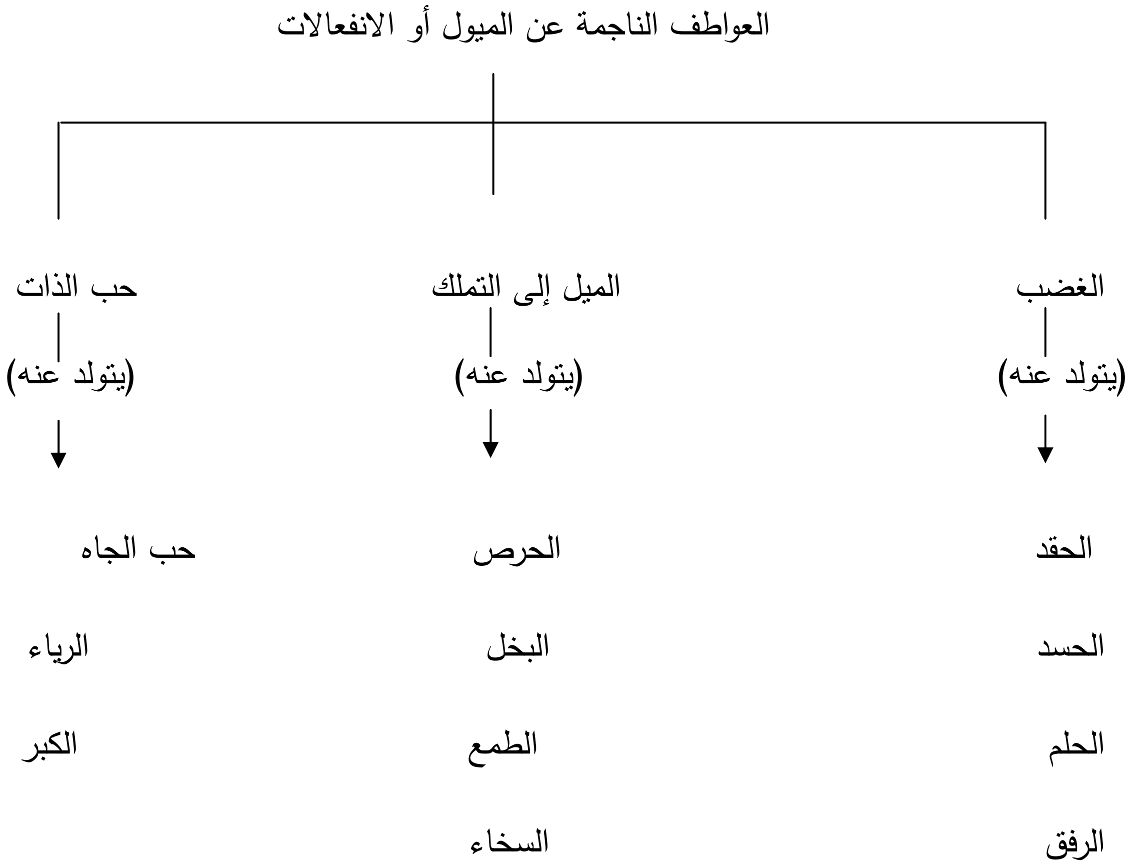
والميول تكون قاعدة العاطفة، لأن العواطف تنمو تحت تأثير التفكير والتأمل والتجارب الانفعالية المختلفة، فعاطفة الحب نحو الله تعالى مكتسبة.

وهكذا، فإن الميل إلى الاجتماع يعتبر أساسا لعواطف الصداقة والأخوة، كما تعتبر الميول الدينية منبعا لعواطف محبة الله والأنس به، والرضا والرجاء فيه (منصور، عبد المجيد و آخرون. 2002).

وفي رأي الغزالي أن:

- **الغضب:** يعتبر محورا لعدد من العواطف كالحقد والحسد والحلم والرفق.
- **الميل إلى التملك:** يعتبر محورا لعدد من العواطف كالحرص والبخل والطمع والسخاء.
- **حب الذات:** يعتبر محورا لعدد من العواطف كحب الجاه والرياء والكبر (العثمان، 1981).

ويمكن تمثيل ذلك كالآتي حسبما نراه في تفسير الغزالي:



مخطط رقم (1): العواطف الناجمة عن الميول أو الانفعالات في رأي الإمام الغزالي

(منصور، عبد المجيد و آخرون. 2002. ص 228).

وتستند العواطف كما هو الأمر بالنسبة لجميع الحالات الوجدانية على أساس من الحب والكراهية الذين يتصلان باللذة والألم، فالطبع يميل إلى الشيء الملذ ،ومنه الحب، وينفر عن المؤلم ويكرهه. والعواطف الرئيسية هي عواطف الحب والكراهية، وكل ما ينشأ من عواطف أخرى، فإنما يقوم عليها.

ولا ينسى الغزالي أن يشير إلى عنصر المعرفة في تكوين العاطفة لأنه لا يحدث حب إلا بعد معرفة وإدراك، وهذا العنصر عنده من أهم أسباب تفاوت الناس في الاستعداد لاكتساب العواطف، وكلما زادت معرفة الإنسان بالموضع ازدادت العواطف التي تكون محورا واضحا كحب الله والعواطف الخلقية المختلفة، إذ لا يتصور عدم اقترانها بعامل المعرفة الهامة، ولذلك كانت العواطف من خاصية الحس المدرك الخاص بالإنسان.

والعواطف الثابتة تعطي الحياة الإنسانية، وخاصة العاطفية منها نظاما واتساقا نحو أهدافها بالذات، وعاطفة قوية كحب الله كافية لتحديد نشاط الفرد واتجاهه في الحياة. وعناية الغزالي بالغة في

تكوين مجموعة من العواطف السامية كحب الله والأخوة فيه (المرجع السابق). ويرى ابن تيمية أن الإنسان إذا ذاق لذة حب الله تعالى وعبادته، انجرف قلبه إلى الحب الصالح عن كل أنواع الحب الفاسد الأخرى (نجاتي، محمد عثمان. 1993، ص 274).

إن أرقى العواطف في نظر الغزالي تتمثل في:

محبة الحق وتتعلق بالإدراك، و محبة الخير وتقوم على النزوع ، ومحبة الجمال وتستند على الوجدان. ويضيف الغزالي إلى أن العواطف أساس اللذة والألم من حيث إنهما حسيان أو معنويان. فالعواطف الراقية تتبع اللذائذ المعنوية، وما يدرك عن طريق نور البصيرة، بينما يتبع النوع الثاني اللذائذ الحسية وما يدرك بواسطة الحواس.

ويمكن ملاحظة اختلاف هذين المستويين حتى في العاطفة الواحدة عندما نستعرض عاطفة الحب عند الغزالي، فهي تنشأ عن عوامل مختلفة من:

- حب الإنسان لذاته، أو حبه لمن أحسن إليه، أو حبه لما هو جميل في ذاته؛
- أو ينشأ عن تجاذب فطري، طبقا لما جاء في الحديث النبوي الشريف: "الأرواح جنود مجندة ما تعارف منها ائتلف وما تناكر منها اختلف". (أحمد منصور، عبد المجيد. 2002).

2.وظائف العاطفة و العقل:

يرى رولز(Rolls 1998) أن دراسة الانفعالات تعطي فكرة عن العواطف أيضا التي تظهر وظائفها كالآتي:

- إثارة استجابة تلقائية تغير من نبضات القلب والردود الهرمونية وإعداد الجسم للعمل.
- مرونة الردود السريعة تدعم المثير، الحالة العاطفية تسمح بتدخل وسيط بين المدخلات الحسية وينظم العمل.
- العاطفة كدافع أو حافز، حيث خوف المتعلم هو تكرار المثير–التعزيز يصبح دافعا للقيام بأعمال لتجنب المثير السلبي أو الضار.
- الاتصال: إيصال الحالة العاطفية للآخرين من خلال التعبيرات الوجهية.
- العلاقة الاجتماعية حيث أن العواطف مرتبطة بحب الآباء للأبناء وملاحقة الأبناء الكبار (الآباء).
- يمكن أن تؤثر حالة المزاج الحالية على التقييم المعرفي للأحداث والذكريات.

- تسهل العاطفة في تخزين الذكريات، وخاصة الذاكرة الحافلة بالمشاهد تسهم بالحالات العاطفية.
- بعد العاطفة هو بعد حدث تعزيز المثير، تساعد في إنتاج دافع حالي مستمر واتجاه السلوك للمساعدة في تحقيق هدف أو أهداف.
- وقد تولد العاطفة استدعاء الذكريات المخزنة كالإدراكات (أبو رياش، و آخرون 2006).

تشير الدراسات إلى أن المنظومة العاطفية مركبة شديدة الانتشار، كما أنها شديدة المقاومة للتغيير وهي تحديد معالم الأساسية للشخصية في وقت مبكر.

إن عدد الألياف العصبية التي تتجه من المراكز العاطفية للمخ إلى المراكز المنطقية تفوق تلك التي تسير في الاتجاه العكسي. ولذلك فالعاطفة لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية ،قد يتغلب العقل على العاطفة في موقف ما، ولكن هذا لا يغير حقيقة المشاعر نحو الموقف –العاطفة تسمح بتجاوز التحليل المقصود الواعي لموقف أو موضوع ما– وبالتالي تمكن من الاستجابة السريعة على أساس تصنيف تلقائي سريع للمعلومات الواردة إلى المخ، وقد تؤدي هذه الاستجابة السريعة إلى سلوك أحمق أو إلى مشاعر سلبية لا مبرر لها. ولذلك، فإنه كثيرا ما يقف الفرد عاجزا عن تفسير أو تبرير مشاعر معينة نحو شخص أو موقف ما.

وقد يستطيع الفرد أن يحدد كثيرا من العواطف الغير المعلنة من تعبيرات الوجه أو الصوت أو غيرها، أما معنى شدة العاطفة فإنه يختلف من فرد لآخر ومن موقف لآخر. كذلك فإن الإطار العاطفي يؤثر في إدراك الفرد لعواطفه وعواطف الآخرين. ولفهم المنظومة العاطفية الدائمة التغير وأثرها على كفاءة التعلم لابد من فهم الجانبين الأساسيين في المنظومة.

الببتيدات: الجزئيات الناقلة للعواطف Peptides

تقع المنظومة العاطفية في المخ في الجهاز الغددي والجهاز المناعي (وينظر إليها باعتبارها جهاز بيوكميائي متكامل) وهي تؤثر في كل الأجهزة الأخرى كالقلب والرئتين والجلد. ويمكن اعتبار العواطف كأنها المادة اللاصقة التي توجد بين الجسم والمخ، واعتبار الجزئيات الكيميائية الببتيد Peptide molecules هي المنظور الفسيولوجي للعملية.

الببتيدات هي موصلات الجهاز الانفعالي العاطفي وهي عبارة عن سلسلة من الأحماض الأمينية أقصر من البروتين. ويوجد منها 60 نوعا تؤثر في العواطف، ولكن لم يتضح بعد كيف تنقل هذه الببتيدات المعلومات ولا حتى ما هي هذه المعلومات. وهذه الببتيدات تتكون داخل خلايا الجسم والمخ

وتسمى هرمونات أو ببتيدات عصبية Neuro Peptides وتنتقل جزئيات الببتيدPeptide Molecules خلال الشبكات العصبية في الدورة الدموية، وهي تؤثر تأثيرا كبيرا على القرارات التي تتخذها من خلال الشحنات العاطفية المرتبطة بالإقدام والأحجام.

كل خلية بداخلها مجموعة من الببتيدات تتشابك فيما بينها نظام معين ينتج عنه مادة كيميائية لها تأثير منشط أو مثبط لوظيفة ما في الخلية، فإذا حدث هذا في عدد كبير من الخلايا يمكن أن يؤثر في الحالة العاطفية ومن أمثلة ذلك انقسام الخلية وتكوين البروتين حيث كلاهما متصل بالتغيرات الجسمية المصحوبة بشحنة عاطفية أثناء المراهقة. وهذه الببتيدات تؤثر تأثيرا يشبه بعض العقاقير والكحوليات تؤدي بالمستويات الدنيا لأضرار كورتيزول Cortisol إلى الشعور بالسعادة في المواقف الإيجابية أو مواقف النجاح، فإن المستويات العليا التي تستثيرها استجابات التوتر تولد المشاعر السلبية باليأس الناتجة عن المواقف السلبية أو عند الفشل وأكثر من ذلك فإن التوتر المزمن قد يؤدي إلى اضطرابات في الجهاز الدوري والهضمي والمناعي. و يرى (Vincent 1990) المستويات والمعدلات العالية والمزمنة من الكورتيزول يمكن أن تؤدي مع الزمن إلى ائتلاف الوصلات العصبية في قرن آمون ذلك الجزء من المخ الذي يرتبط بالتعلم والتذكر. وحتى ارتفاع إفراز الكورتيزول في حالات التوتر غير المزمن يؤثر في الوصلات العصبية في قرن آمون ويمكن أن يعطل القدرة على التميز بين العناصر المهمة وغير المهمة في موقف ما مما يؤدي إلى اضطراب الذاكرة (Garmez, N. 1989).

أما الجانب الإيجابي، فيتمثل في الأندروفينات Endrophins وهي فئة من فئات الببتيدات الأفيونية Opiate peptides التي تتحكم في الانفعالات على متصل الألم- السعادة حيث تزيد من شعور السعادة وتخفف من شعور الألم. ويمكن رفع معدل الأندروفينات بالتدريب الرياضي والعلاقات الاجتماعية الحميمة كالاحتضان والكلمة الطيبة والجو المنشرح ... التي تجعل الفرد يشعر بالإيجابية نحو نفسه وبيئته، وكذلك في الفصل الدراسي الذي يكون مشحونا ببهجة يؤدي إلى استجابات كيميائية داخل جسم التلميذ فتساعده على النجاح في حل المشكلات حتى في المواقف الصعبة (حسين، محمد عبد الهادي. 2007. ص 74).

3.منظمات الانفعال:

يقوم الجهاز المناعي والغدد الصماء بدور أساسي في تنظيم الانفعال، ويشترك معهما في هذه الوظيفة جذع المخ Brain stem (هو في حجم الإصبع يقع في قاعدة المخ) والجهاز اللمبي الطرفي المحيط إذ يقومان بالوظائف الداخلية التي تحافظ على حياة الإنسان كتنظيم التنفس وتنظيم الانفعال ...

أما القشرة الدماغية (تنظيم الوظائف العليا) فهي مسئولة عن الوظائف الخارجية أي التفاعل مع العالم الخارجي.

المنظم الأول: جذع المخ والجهاز اللمبي

Regulator(1) : The brain stem and limbic system

يرتبط جذع المخ والجهاز اللمبي ارتباطا شديدا في حلقات دائرية بأعضاء الجسم وأجهزته، ويتصف كلاهما ببطء الاستجابة التي تنظم وظائف الجسم الأساسية، ويحمل الجهاز الطرفي اللمبي مستقبلات الجزئيات الكيميائية (البيبتيدات). وينظم التكوين الشبكي الموجود في قمة جذع المخ المعلومات الحسية الواردة ليشكل مستوى الانتباه.

والجهاز اللمبي (يتكون من وحدات متعددة متصلة بعضها ببعض) هو منظم المخ الأساسي للانفعالات، كما أنه يلعب دورا مهما في عمليات التذكر وبهذا يفسر أهمية الانفعالات (العوامل العاطفية) في التذكر. ويتميز هذا الجهاز بقوة كافية تجعله فوق كلا من التفكير المنطقي ونماذج الاستجابة الطبيعية لجذع المخ.إن الذكريات التي تتكون في أثناء حالة عاطفية معينة، يمكن استرجاعها بسهولة في أثناء حالة عاطفية مشابهة (نفس ما أتى به Young في المخططات المبكرة غي المكيفة) كتذكر حالة نقاش حاد سابق في خضم نقاش حاد معاش في تلك اللحظة. وبالمثل، يمكن للأنشطة التعليمية استخدام لعب الدور التي يمكنها المساعدة على التعلم لأنها تربط المواد المطلوب تعليمها بمجال عاطفي شبيه بالمجال الذي سوف تستدعي فيه. ويلعب أيضا الجهاز اللمبي دورا مهما في اختيار وتصنيف الخبرات التي يتم تخزينها في المخ في شكلين الذاكرة طويلة المدى وهي ذاكرة إجرائية Procedural (مهارات يتم معالجتها لا شعوريا كالمشي والكلام) وذاكرة تقريرية Declarative (عمليات شعورية ومنها تذكر الحقائق كالأسماء والأماكن).

ويتكون هذا الجهاز من اللوزة Amygdala، قرن آمون Hippo campus، التلاموس المهاد Thalamus، ما تحت المهاد الهيبوتلاموس Hypothalamus.

اللوزة Amygdala complex:

هي أساس البناء في الجهاز اللمبي، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة وتصل بين الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية كالجهاز التنفسي والدموي، كما تتصل اللوزة اتصالا قويا بمعظم مناطق المخ.

وتكمن وظيفتها الأساسية في فرز أو تصنيف وتفسير المعلومات الحسية الواردة على ضوء الاحتياجات الحيوية والعاطفية، ثم الإسهام في إصدار الاستجابات المناسبة، وبالتالي، فهي تؤثر في التجهيز والمعالجة الحسية المبكرة، وكذلك المستويات المعرفية العليا.

قرن آمون Hippo campus:

(متصل باللوزة) وهو في حجم أصبعين، ووظيفته تحويل الخبرات المهمة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (اللحاء)، ومعالجة المعلومات الموضعية كذات الخبرة أو الحدث زمن ومكان حدوثه.

وعلى ذلك، فإن اللوزة وقرن آمون معا يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضعية. ويشير كاندل و كاندل 1994، أن معرفة هذه الوظائف تساعد في فهم عملية الكبت، ففي حالة تعرض الفرد لموقف صادم أو مؤلم يؤدي الخوف من الخبرة المؤلمة إلى إفراز مواد كيميائية معينة نورادرينالين Noradrenaline كناقلات عصبية تقوي الذاكرة العاطفية للموقف وعلى نقيض هذه العملية فإن الألم المترتب على الموقف ذاته يؤدي إلى فرز الأندروفينات الأفيونية Opiate endrophins الذي يضعف تفعيل الذاكرة الواعية للحقائق المادية والظروف الفعلية المحيطة بالموقف المؤلم ويترتب على ذلك أن ينمو لدى الشخص الذي مر بالموقف المؤلم اتجاهها نحو تجنب العناصر المكونة للموقف المؤلم لأنها تستثير لديه مشاعر الخوف والألم، ولكن لا يعرف سببا لهذا التجنب (نفس الشيء في المخططات المبكرة غير المكيفة).

وقد يحدث بعد سنوات أن تجتمع بعض هذه العناصر المكونة للموقف المؤلم قد تكون شخصا أو مكانا أو مشاعر ما، وهنا تستثير الذاكرة العاطفية القوية الخبرات الفعلية الباهتة للموقف المؤلم.

المهاد وما تحت المهاد (التلاموس والهيبوتلاموس) Thalamus and Hypothalamus:

التلاموس (في حجم اللوزة) هو مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد المخ هو الذي يخبر المخ ما يحدث خارج الجسم وهو على اتصال مباشر باللوزة وهي التي تسمح له بإرسال إشارات أو تقارير سريعة وواقعية ولكن محدودة عند وجود أي تهديد. وهذه الإشارة تستنفر سلوك أو استجابة سريعة ذات شحنة انفعالية (قد تنقض حياة صاحبها) ولكنها تسبق لسرعتها فهم الإنسان لما يحدث بدقة.هذا الميكانيزم هو المسئول عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة اليومية دون تدبره ويراقب الهيبوتلاموس أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه فهو يعلم المخ بما يجري داخل الجسم وحين يعجز

المخ أمام تهديد من الخارج يقوم الهيبوتلاموس بتنشيط استجابة المواجهة أو الهروب وذلك بتنشيط الغدد الصماء عن طريق الغدد النخامية.

المنظم الثاني: القشرة المخية Regulator (2) : The cortex

تشكل القشرة المخية 85% من الحجم الكلي للمخ وهي صفحة ضخمة من النسيج العصبي بالتفاف تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي، وتنتظم في عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة التي تتميز بالاستجابة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية. وبالتالي، يستقبل المخ المنبهات الخارجية تبعا لطبيعتها وحسب تموضعها في الشق الأيمن أو الأيسر. إذن المخ يستقبل المنبهات تبعا لنظام مكاني وزماني (أحداث الماضي، الحاضر، المستقبل) ويقوم هذا النظام بالآتي:

- يستقبل، ويصنف، ويفسر المعلومات الحسية؛
- يصدر قرارات منطقية؛
- ينشط الاستجابات السلوكية.

وتكمن وظيفة النصف الأيمن للقشرة المخية بالتوليف ليخرج بمفهوم كلي والنصف الأيسر يختص بالتحليل والتفاصيل.

ويرجع كورباليس 1998، أن الشق الأيمن يلعب دورا أكبر في المعالجة الانفعالية حيث يتناول الجانب الانفعالي من المعطيات الحسية، الوجه، الحركة، اللغة، الإلماحات، كيفما تم الاتصال. أما الشق الأيسر فيتناول الجانب الموضوعي للتواصل، ومن جهة أخرى، يتناول الشق الأيمن الجوانب السلبية التي تؤدي للانسحاب مثل الخوف والاشمئزاز، والأيسر يتناول الجوانب الإيجابية التي تؤدي للإقدام مثل المزاح والضحك.

ويشير مواروجيل 1991، إلى أن هناك فروقا بين الإناث والذكور من حيث وظائف النصفين، وهذا قد يفسر الفرق بين الجنسين في المعالجة العاطفية للأحداث.

وتنقسم القشرة المخية وهميا أيضا إلى منطقة أمامية حسية تركز على التفكير الناقد وحل المشكلات في الحاضر، ومقدمة الجزء الأمامي مسئولة عن التخطيط والبعد المستقبلي وتلعب هذه المنطقة وأجزائها دورا مهما في تنظيم الحالات العاطفية وإصدار الأحكام. وبفضل تنظيم المناطق الأمامية المخية للتفكير الناقد وحل المشكلات، يتجاوز الإنسان الاستجابة العفوية التي قد تؤدي إلى السلوك المنحرف قانونيا أو أخلاقيا. (حسين، محمد عبد الهادي. 2007. ص ص 75–79)

الذكاء والعاطفة:

كل سلوك هو عملية تكيف سواء كان داخليا كعمليات التفكير أم خارجيا، كالتفاعل مع العالم الخارجي. والكائن لا يتصرف إلا بموجب حاجة يقتضي إشباعها (إعادة التوازن) .إذن السلوك هو حالة خاصة من التفاعل بين الفرد وعالمه الخارجي–حسب بياجي– هذا التفاعل هو من النوع الوظيفي وهو يبدي جانبين أساسين متداخلين هما الجانب العاطفي الانفعالي والجانب المعرفي.

بالنسبة للعلاقة بين الذكاء والانفعالات يميز بياجي بين العمل الأولي أي العلاقة بين الفرد والموضوع (الذكاء)، والعمل الثانوي أي استجابة الفرد لعمله الشخصي. هذه الاستجابة، تكوّن ما يعرف بالمشاعر الأولية التي تنظم العمل الأولي وتؤمن ضخ الطاقات الداخلية المجهزة.

فحسب كلاباريد، المشاعر (العواطف) هي التي تحدد الهدف من السلوك، بينما الذكاء، هو الذي يؤمن له الوسائل والتقنيات. وهكذا، بقدر ما توجه المشاعر السلوك عن طريق تحديد الغايات والقيم له، بقدر ما تقدم له الطاقات الضرورية. بينما، ينحصر دور الذكاء في إعطائه البنية اللازمة، هذا ما أدى إلى القول بأن السلوك يفترض حقلا إجماليا يشمل الكائن والموضوعات، وأن دينامية هذا الحقل هي المشاعر (Lewrin) فيما بنائيته تؤمَّن عن طريق الإدراك والذكاء والحركة. ويضيف بياجي أنه لا ترتبط المشاعر والذكاء بالحقل الحالي فقط، بل كذلك بكل التاريخ الماضي للشخص الفاعل. وهكذا، فإن كل سلوك يفترض جانبا طاقويا أو عاطفيا، وجانبا معرفيا ذكائيا.

الحياة العاطفية والمعرفية لا تنفصلان بل هما متمايزان، لأن كل تفاعل مع المحيط يفترض في نفس الوقت عملية بناء (الذكاء) وعملية تقييم للعواطف. وبالمقابل، لا توجد انفعالات من دون حد أدنى من الفهم والتمييز (ذكاء).

وعلى الصعيد السيكوديناميكي، فإن الذكاء عنصر مهم في حل المآزم العاطفية، ذلك أن الذكي أقدر على التسامي بالدوافع المكبوتة، وهو أقدر على التبصر بمشكلاته ومآزمه، وبالتالي، أقدر على إيجاد الحلول الناجحة لها، فيما يخفق الأقل ذكاء في كل ذلك.

إن المآزم النفسية يمكن أن تكون حافزا لتنشيط الذكاء (تهدف لإيجاد الحلول اللازمة) مثلما يمكن أن تكون عملية إضعاف له أحيانا الطاقات الذكائية تمتص من قبل التفكير في حل المآزم والمشكلات كالأطفال ذوي الذكاء العادي المصنفين في خانة ناقصي الذكاء الذين يستثمرون طاقاتهم الذهنية في حل

المشاكل، والخجول ناقص المردود. والسبب غالبا ليس نقص ذكائه بمقدار ما هو التشويش الذي يتعرض له ذكاؤه من قبل خجله وارتباكه في مواقف تقديم الاختبارات وبمجرد ما تتوقف علاقته مع الفاحص يتحسن مردوده في هذه الاختبارات (الديدي، عبد الغني. 1997).

4.تأثير العاطفة على التعلم (وجهة نظر روبرت سلوستير):

تكشف التطورات الحديثة في علم المعرفة على أسرار العاطفة وعلاقتها بالتعلم وطبيعة حدوثه (كيفيته) و/أو عدم حدوثه عند الطلبة.

فلقد بدأ (جون ديوي) بدعوة نحو تربية الطفل ككل، وإذا أُريدَ الاقتراب من هذا النموذج التربوي، فلا بد من الاهتمام بدراسة الجانب العاطفي في عملية التعلم فهي التي سوف تقدم الدفعة التي يتطلع إليها الجميع.

إن الأنشطة المدرسية ترتكز على الجوانب المنطقية القابلة للقياس وتهمل الصحة العاطفية التي يعرف ويعترف الجميع بأهميتها في التربية، حيث أنها تنمي الانتباه الذي ينمي بدوره التعلم والتذكر. وبما أنه لا يُفهم جيدا البناء العاطفي فإنه لا يمكن للمرء أن يعرف كيفية التعامل معه في المدرسة، مكتف باعتبار التطرف في إظهار الانفعالات أو العواطف سواء في حدها الأدنى أو الأعلى صورة لسوء السلوك، ولكن مع النادر ما تقدم الجوانب العاطفية في المقررات المدرسية، بالإضافة لذلك، فإن التربية لم تهتم بالعلاقة المهمة بين الخبرات العاطفية الإيجابية داخل القسم ومردودها الإيجابي لدى التلاميذ والمعلمين.

إن التطورات الحديثة في علوم المعرفة تكشف عن أسرار العلاقة بين الجسم والمخ العاطفي. هذه الوحدة الفريدة والالتحام الفريد بين الجوانب البيولوجية والسيكولوجية للعاطفة لها تطبيقات تربوية مهمة. (حسين، محمد عبد الهادي. 2007،. ص 70)

التعلم العاطفي عند المتعلمين:

يقول دكتور موريس إلياس Maurice Eliasوهو عالم نفسي في مجال الطفولة وخبير في برامج التعلم العاطفي والاجتماعي من جامعة روتجرر Rutgerer University، أنه من الخطأ أن تحذف برامج التعلم العاطفي من الأقسام الدراسية للأطفال، وقد أعلن كثيرا أن حدوث المشكلات في المدرسة مرارا يرجع إلى سوء توظيف الطاقة العاطفية للأطفال، وهم بذلك يتحملون العواقب في ترك الحلقة المفقودة وهي التعلم العاطفي من برامج المدرسة. حيث طريقة التدريس تركز بصفة أساسية على تعلم المواد

الأكاديمية، مما جعل بعض الطلاب ليس لديهم القدرة في التحكم في السلوكيات السلبية المؤذية أو حتى تعديلها وبالتالي ستنمو قائمة الكوارث المدرسية بطريقة ملحوظة. ويؤكدإلياس Elias أن تقديم البرنامج العاطفي الجيد يكون منبئا ليس فقط بالنجاح الأكاديمي ولكن أيضا في مجال العمل والزواج والصحة النفسية عامة (1999.Cohen).

وأشاركوهين Cohen أيضا أن الكفاءة العاطفية تسمح بضبط وإدارة الانفعالات وابتكار في حل المشكلات الاجتماعية حتى يكون الفرد قائدا فعالا ومنتجا وأكثر توكيدا وقدرة على تحمل المسئولية.

ويمكن تحقيق التعلم العاطفي للطفل من خلال مجموعة من الجهود المبذولة المتنوعة من بينها التعليمات التي تقدم داخل الأقسام الدراسية والأنشطة اللاصقة والمناخ المدرسي (المدعم) والخدمات الاجتماعية ومن بين هذه البرامج:

- **مشروع نيو هافن New Haven:** وهي مدارس عامة بالولايات المتحدة الأمريكية، وكانت من بين أهدافها تنمية الإحساس بالقيمة الذاتية والمشاعر المؤثرة عند التعامل مع مسئوليات الحياة اليومية ومتطلباتها والتحديات، وتزويد التلاميذ بالمهارات العاطفية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية عند تعاملهم مع الأقران والراشدين.

قد نجحت هذه الأهداف في تحقيق نمو مهارات الاتصال والمشاركة الفعالة في الجماعة والتحكم الذاتي والعاطفي والتعبيرات الملائمة للانفعال وحل المشكلات بطريقة عقلية دون انفعال.

- **برنامج المنظمة التعاونية للتعلم الاجتماعي–العاطفي (CASEL):** تأسس هذا المركز عام 1994 بواسطة دانيال جولمان وإلين روكفلر جر للتعلم العاطفي والاجتماعي لجزء ضروري وهام من التعليم من دور الحضانة حتى التعليم العالي، ولقد قام المركز بتقديم التعلم الاجتماعي العاطفي كعلم، كما ترجم أفضل المعارف إلى تطبيقات مدرسية فعالة وتدريب المعلمين لتنفيذ البرنامج (SEL) وعمل شبكات اتصال بين العلماء الأخصائيين والمعلمين، وأيضا صناع الساسة وموظفين محبين للمنفعة العامة.

وقد أعد هذا المركز برنامج التعلم الاجتماعي–العاطفي ليكون برنامجا قوميا يطبق في المدارس وأيضا كمركز عالمي. ووضعت مجموعة من الإرشادات للمدارس لاستخدام هذا البرنامج لمواجهة الأزمات التي تكرر في المدارس مثل حوادث إطلاق النار أو الانتحار. (السمادوني. 2007).

o ثالثا.الذكاء العاطفي:

1.لمحة تاريخية :

إن المتتبع لمفهوم الذكاء العاطفي يلمس أن بذوره ترجع عندما تطرق إليه عالم النفس السلوكي إدوارد ثورندايك في العشرينات من القرن المنصرم، عندما تحدث عن مفهوم الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) معبرا عنه بأنه: "القدرة على التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية"، لكن تعد نهايات الثمانينات وبداية التسعينات البداية الحقيقية لاستخدام مفهوم الذكاء العاطفي، وذلك عندما استخدم هذا المفهوم من قبل طالب جامعي في عنوان أطروحته الجامعية عام 1985 في إحدى كليات الفنون بالولايات المتحدة الأمريكية دون أن ينتبه أحد لهذا المفهوم. وامتدادا لهذا العمل قام أستاذان جامعيان هما جون ماير وبيتر سالوفي (Mayer & Salovey) بنشر مقالتين علميتين حول موضوع الذكاء العاطفي من خلال العمل على تأليف مقياس الذكاء العاطفي.

ولعل كتاب الذكاء العاطفي لدانيال جولمان (Daniel Golman) هو البداية التي ألهمت حماس الباحثين لهذا المجال الخصب من مجالات الذكاء المتعدد، الذي أسقط من خلاله هوارد جاردنر H. Gardner المفهوم التقليدي للذكاء حين أسس نظرية "تعدد الذكاءات" بنشره عام 1983 كتابه الشهير "أطر العقل"(Frames of mind) الذي اقترح من خلاله وجود عدة أنواع من الذكاء يمتلكها كل فرد بدرجات متفاوتة (جاردنر، هوارد. 2004).

2.تعاريفه:

إن محاولة جمع مفهوم الذكاء والانفعال يتكون لدينا ما يعرف بالذكاء الانفعالي أو العاطفي والذي يشير وفق تعريف العالمين جون ماير وبيتر سالوفي (Mayer and Salovey, 1990) إلى القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد والآخرين بهدف التمييز بينهما ومن ثم استخدام هذه المعلومات في توجيه الفرد وأفعاله ثم طورا تعريفهما عام 1997 بأنه "القدرة على الوصول إلى الانفعال أو توليده أو كليهما" (نوفل، محمد بكر. 2007. ص 75).

وقد أجرى جوزيف كياروتي وجوزيف فورجاز،وجون ماير Ciarrochi, Z. ; Forgas, J. ; Mayer, J. 2001 تعديلا لتعريف الذكاء العاطفي وتفسيرا له محتفظين بالمنحى ذو الجزئين، وأشاروا إليه "بأنه القدرة على التعرف على طبيعة الانفعالات وعلاقتها ببعضها والتي على أساسها يمكن للفرد حل المشكلة العاطفية التي تواجهه " (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 42).

وعرّفه جولمان في كتابه The Emotional Intelligence بأنه يشمل ضبط النفس، والحماس، والمثابرة، والقدرة على حفز النفس (جولمان، دانيال. 2000. ص 11).

يتضح من خلال التعريفات الآتية أنها ترتكز في تعريف الذكاء العاطفي بوصفه قدرة على تحديد المشاعر والانفعالات الخاصة وتحليلها وتنظيمها وضبطها وقراءة عواطف الآخرين وفهمها واختيار الاستجابات التكيفية للتعامل معها بنجاح، وتحسين النضج العاطفي والعقلي، والقدرة على استخدام المعرفة العاطفية في اتخاذ قرارات صائبة، واعتبر بعض العلماء الذكاء العاطفي مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والعاطفية.

تعريف ماير و سالوفي:

لقد قام الباحثان بتقديم سلسلة من المقالات الأكاديمية عن الذكاء الوجداني استمرت منذ عام 1990 وحتى الآن، وفي بداية الأمر عرّف الباحثان الذكاء العاطفي بأنه "القدرة على مراقبة مشاعرنا وانفعالاتنا ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعرفة لإرشاد وتوجيه تفكير الشخص وأفعاله (Tucker et al. 2000, P. 333.)

وعرّفه كذلك عام 1993 بأنه "نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن القدرة على ضبط عواطف الذات والآخرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات في توجيه تفكير الفرد وأفعاله. (Daniel Golman. 1998. P. 433)

ويعرّفانه (1997) "القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات لما يعزز النمو الوجداني والعقلي (Salovey & Mayer, 1993, 1997)

كما يعرّفه **جولمان Golman** (**1995**) بأنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتّع بها الفرد وهذه المهارات تؤدّي لنجاحه في الحياة المهنية. (Daniel Golman. 1998. P. 433)

ويعرفه أبراهام Abraham 1999: "أنه القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية" كما ذكر أنه "مجموعة من المهارات التي يعزي إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والإنجاز في حياة الأفراد. (Abraham, R.(19 99)

تعريف ريد وكلارك (Reed, Clarke, P. 68): هو القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بفطنة واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين"

تعريف Bernet 1996: يرى بيرنت أنه "القدرة على المراقبة والمتابعة السريعة والدقيقة –دون جهد– للانفعالات التي يمر بها الفرد والمهارة العالية في تحديد الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها وتوجيهها". (Bernet, 1996, P. 5)

تعريف بار–أون Bar-on (1997): ويتفق بار–أون مع جولمان Golman في تعريف الذكاء العاطفي على أنه "مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية". فقد عرّفه بأنه "مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية، ويشمل نموذج الذكاء البار–أون على 15 بُعدا فرعيا. (Bar-on, R. 1997)

وكما عرّفه كوبر و سوافCooper و Sawaf (1997) أنه "القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعّال لقوة وفطنة الانفعالات بوصفها مصدرا للطاقة والمعرفة والتأثير في الروابط الإنسانية. (Cooper & Sawaf, 1997, P. 10).

و عرّفه كلّ من فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع رزق (1998) بأنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني أو تعلّم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". (فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع رزق، 1998، ص 10)

ويرى Estein إبستين (1999)أن الذكاء العاطفي "مجموعة من القدرات العقلية تساعد الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين وفهمها، وتؤدي في النهاية إلى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره الخاصة". ويضيف أيضا بأنه "قدرة عقلية وليس مجرّد انفعالات (عواطف) وأنه قدرة الفرد على فهم ماذا تعني هذه الانفعالات (العواطف). ولهذه القدرة مظهران يتضمن الأول الفهم العقلي للانفعال، بينما الثاني يتضمن وصول الانفعال إلى النظام العقلي للتمهيد كالآراء والأفكار المبتكرة. (Epstein, 1999, P. 20)

ويرى كامبر Kamper (1999)أنه "مجموعة من القدرات تختلف عن الذكاء الأكاديمي الذي يتضمن القدرات العقلية المعرفية، إلا أنها تكمّله". (Kamper, 1999, P. 16)

ويرى جورج و جونز George & Jonesأن الذكاء الانفعالي هو القدرة على فهم مشاعر وانفعالات الفرد الخاصة ومشاعر وانفعالات الآخرين وضبطها، فالناس يختلفون في قدراتهم على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها وتفسيرها والسيطرة عليها، والذكاء العاطفي يبحث في هذه الفروق الفردية بين الناس.(George & Jones, 1999, PP. 58-59)

ويرى **هامرHammer** أن الذكاء العاطفي يعكس قدرة الفرد على فهم وإدارة الطاقة الانفعالية والتعبير عنها في صورة مهارات اجتماعية. (Hammer, 2000, P. 153)

ويعرّفه كيميس و آخرون (2000)(Chemiss et al., 2000, P. 68)بأنه "القدرة على تحديد ردود الفعل العاطفية للفرد وردود أفعال الآخرين وفهمها والقدرة على تنظيم انفعالات الفرد وضبطها وتعديلها واستخدامها في اتخاذ قرارات صائبة، والتصرف بصورة فعّالة ومؤثّرة، وهو ليس جينيا ولا يثبت ولا يتوقّف نموّه في مرحلة ما".

ويعرّفه ماير وآخرون(Mayer et al., 2000, P. 269)"القدرة على إدراك معاني الانفعالات والاستنتاج، وحلّ المشكلات على أساس ذلك، والقدرة على قراءة المشاعر المرتبطة بالعواطف وفهم المعلومات الخاصة بها والتحكّم في ضبط هذه الانفعالات".

ويعرّفه أبرموفيتز Abramovitz (2001) بأنه "قدرة الفرد على إدارة عواطفه الخاصة والعلاقات البينشخصية". (Abramovitz،2001)

ويعرفه جيهر و آخرون (Geher g et al., 2001) أنه شكل من الأشكال المتميزة للذكاء، يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات الخاصة وفهمها وتفسير عواطف الآخرين.

ويعرّفه بوري و ميلر(Boury et Miller2001) بأنه "القدرة على فهم العواطف الذاتية وعواطف الآخرين وتقييمها وإدارتها".

ويعرّفه ديري و آخرون(Deary et al.2001)بأنه "القدرة على إدراك العواطف للمعلومات المرتبطة بها وفهمها، ومعالجة المعلومات العاطفية بوضعها جزء من القدرة العامة على حلّ المشكلات".

كما **عرّفه Mayer**المرّة أخرى بأنه "القدرة على تسيير الانفعالات واستخدامها لمساعدة التفكير، والقدرة على فهم العواطف والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم العواطف لتنمية النضج الانفعالي والعقلي وتحسينها". (Mayer, 2001, P. 132)

ويرى روبينز (Robins, 2001)أن "الذكاء العاطفي يشير إلى معرفة الفرد لعواطفه الخاصة، وقدرته على قراءة الآخرين، كما يشير إلى مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية التي تؤثّر في قدرة الفرد على النجاح في التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها.

جدول رقم (7) نموذج القدرة والنموذج المختلط للذكاء العاطفي

الذكاء العاطفي من خلال نموذج القدرة والنموذج المختلط (مجدي فرغلي محمد. 2007. ص ص 486-486)

جولمان 1995	بار-أون 1997	ماير و سالوفي 1997
التعريف: "القدرات التي يمكن أن تسمى ذكاء عاطفيا هي تلك التي تحتوي على التحكم في الذات، التحمس، المثابرة، والقدرة على تحفيز الذات". **المهارات الأساسية:** 1. معرفة العواطف الذاتية مثل "إدراك العواطف كما هي مراقبة المشاعر لحظة بلحظة. 2. إدارة العواطف مثل "معاملة المشاعر بشكل مناسب، القدرة على معرفة حقيقة الذات، القدرة على التحكم في الحالة الانفعالية". 3. تحفيز الذات مثل "توظيف العواطف لتحقيق الأهداف، تأجيل الإشباع". 4. إدراك عواطف الآخرين مثل "التعاطف مع الآخرين". 5. معالجة العلاقات مثل "إدارة عواطف الآخرين. "النموذج الخليط"	**التعريف:** "هو مجموعة منظمة من القدرات غير المعرفية، الكفاءات والمهارات التي تؤثّر على قدرة الفرد للتوافق مع المتطلبات البيئية والضغوط". **المهارات الأساسية:** 1. المهارات داخل الفرد مثل "الوعي بالعواطف الذاتية، مراقبة الذات، الإصرار، تحقيق الذات، الاستقلالية". 2. مهارات بينشخصية مثل "العلاقات بين الأفراد، التعاطف، المسئولية الاجتماعية". 3. مقياس إدارة الضغوط مثل "تحمّل الضغوط، التحكّم في الدفعات (الاندفاع)". 4. مقياس التأقلم مثل "حل المشكلات، المرونة". 5. المزاج العام مثل "السعادة، التفاؤل" "النموذج الخليط"	**التعريف:** "مجموعة من القدرات التي تصف كيف يدرك الأفراد العواطف ويفهمونها بالرغم من تغيرها من حين لآخر" أو "القدرة على إدراك وإظهار العواطف واستيعاب العواطف في التفكير وفهم عقلية العواطف وتنظيم العواطف في الذات والآخرين". **المهارات الأساسية:** 1. إدراك وإظهار العواطف مثل "إظهار العواطف على الحالة الفيزيقية للفرد، وعلى مشاعره، وأفكاره، فهم مشاعر الآخرين". 2. تعميم العواطف لكي تساعد في القدرة على إصدار حكم أو تنشيط الذاكرة. 3. فهم وتحليل العواطف، القدرة على تصنيف العواطف، القدرة على فهم التقلبات الانفعالية. 4. انعكاس وتنظيم العواطف مثل "القدرة على أن تبقى منفتحا على المشاعر". "نموذج القدرة"

ونلاحظ من هذا الشكل تقارب التعريفات، والاختلاف يكمن في المكونات الفرعية للذكاء العاطفي (Mayer et al., 2000. P. 40). وعن طريق استعراض المهارات الأساسية نجدها جميعا ممثلة في الأنظمة الفرعية للشخصية (الدافعية، العواطف، القدرات المعرفية) وجلّ الاختلاف يبين الاتجاهات الثلاثة تكمن في اهتمام كلّ منهم ببعض الجوانب على حساب الآخر.

ولم يختلف عن هذه التعريفات، حيث يتضمن الأنظمة الفرعية للشخصية وكذلك أبعاد الذكاء العاطفي، كذلك من خلال تلك التعريفات استخلص كلّ من فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق 1998 تعريفا للذكاء العاطفي.

وتتحدى نظرية تعدد الذكاءات النظرية التقليدية للذكاء، وتشير إلى أن كل الأفراد ليس لديهم نوع واحد أو اثنين من الذكاء، بل عدة أنواع (8)، وهم أيضا لا يملكون نفس المقدرة في كل مناطق الذكاء ولا نفس الكمية منه (المشرفي، انشراح. 2005. ص 71).

إن البحث في مفهوم الذكاء العاطفي يشكل اللبنة الأولى في ولوج هذا المجال. ولعل التفسير الذي أورده (الريماوي وآخرون. 2005) يؤكد على العلاقة القوية ما بين الانفعال والذكاء، حيث يشير الذكاء إلى "القدرة على حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والقدرة على التعلم من الخبرة". والمكون الثاني هو الانفعال والذي هو "حالة من الاستعداد للعقل ووضع الأولويات، وتدعيم المخططات، وما يصاحبها من تغيرات جسمية، وتعبيرات وأفعال".

ويورد ماير أن الانفعالات هي مزيج من النشاطات الفسيولوجية (ضربات القلب) وسلوكيات تعبيرية وخبرة لاشعورية تتضمن الأفكار والمشاعر وبالتالي ينشأ الانفعال من التفاعل بين هذه المكونات الثلاثة (نوفل، محمد بكر. 2007. ص 75).

3.الأبعاد الأساسية للذكاء العاطفي:

يشير جولمان إلى أن الذكاء العاطفي له أربعة مجالات رئيسية، ويندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفاءات الوجدانية وهي:

1- الوعي الذاتي Self Awareness

2- إدارة الذات Self Management

3- الوعي الاجتماعي Social Awareness

4- إدارة العلاقات Relationship Management

1. الوعي الذاتي: يعكس مدى أهمية إدراك الفرد لمشاعره وتمييزها، ومدى تأثيرها على أداء الفرد لعمله، والأفراد الذين يتميزون بتلك الكفاية، نجدهم من أكثر الناس تحكما في ردود أفعالهم (سرور سعيد عبد الغني 2003. ص 18)، وهو يشير كذلك إلى معرفة الفرد لحالاته الداخلية وتفضيلاته ومعارفه المعرفية ويتضمن الكفايات الفرعية التالية: الشخصية والاجتماعية (نوفل، محمد بكر 2007).

2.إدارة الذات: ويندرج تحتها ستة كفايات وجدانية:

- **أ. ضبط النفس:** ويشير إلى عدم وجود الفوضوية داخل الفرد.
- **ب. الاعتمادية:** وهي جعل الفرد جديرا بالثقة والاعتماد عليه وذلك باعتبار قيمه ومبادئه ومشاعره ثابتة مع الكل وليس الجزء.
- **ج. الوعي:** وتعني قدرة الفرد على إدارة الأشياء وجعلها كما ينبغي أن تكون.
- **د. القدرة على التكيف:** وتعني القدرة على التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة، والسير في ركب التطور.
- **هـ. الدافع للإنجاز:** تشير إلى اجتهاد الأفراد بصورة عامة تدعو إلى التفاؤل.
- **و. المبادرة:** وتعني عمل القيام باحتياطات لتجنب المشاكل قبل وقوعها.

3. الوعي الاجتماعي:

ويشمل هذا المجال على ثلاثة كفاءات:

أ- **التعاطف (Empathy):** وهي فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم، والقدرة على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج للفرد (سرور، عبد الغني. 2003. ص 19).

1- فهم الآخرين؛ أي أن الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم.

2- تطوير الآخرين؛ الإحساس بحاجات الآخرين للتطور وتعزيز قدراتهم واعتراف بنقاط قوة الآخرين ويكافئوهم على إنجازهم.

3- التوجه للخدمة؛ فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين وتلبيتها.

4- التنوع المؤثر؛ اختلاف الآراء والمعتقدات والميول يؤدي إلى عمل فرصة للتفكير وتوليد أفكار جديدة مع عدم التحيز والتعصب لنجاح الاختلاف والاجتهاد.

5- الوعي السياسي؛ قراءة الميول الانفعالية للمجموعة وعلاقتها بالسلطة. (نوفل، محمد بكر. 2007)

ب- توجيه الخدمات (Service orientation): التوجه بتقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب للأشخاص المحتاجين للمساعدة أو الخدمة.

ج- الوعي التنظيمي (Organizational Awareness): وهي قدرة الفرد على قراءة ومعرفة ما يحدث حوله من أحداث جارية والتحكم في مجريات الأمور وإدارتها بكفاءة.

4. إدارة العلاقات Relationship Management:

يتأسس هذا المجال على مجموعة من القدرات الوجدانية، تشتمل على مهارات أساسية منها "تنمية الآخرين" أي الاستشعار باحتياجات الأفراد المطلوب تنميتها أو تدعيمها، كذلك تحفيز الآخرين، والتعاون والاتصال والقيادة.

بينما يضيف **سالوفي (Salovey)** خمسة أبعاد هي:

1- **معرفة عواطف الفرد Knowing one's emotions**: حيث يعتبر الوعي بالذات والتعرف على الإحساس عندما يحدث حجر الأساس للذكاء العاطفي، والقدرة على مراقبة الإحساس من لحظة لأخرى مهمّة للاستبصار والفهم الذاتي.

2- **إدارة العواطف Managing emotions**: إن تداول الإحساسات التي تُصبح ملائمة تعتبر قدرة تُبنى على الوعي بالذات، وتشمل القدرة على تهدئة النفس (التخلص من القلق الشديد، الحزن و الضيق) والفشل في هذه المهارة أو نقصها بعرض الفرد للإحساس بالضغط، والمتفوقون فيما يمكنهم أن يتلقوا نكسات الحياة ومضايقاتها.

3- **تحفيز الذات Motivation one-self**: إن توجيه العواطف لخدمة هدف، والاهتمام وحفز الذات من أجل الإبداع والتحكم في العواطف وتأخير الإشباع، يكمن وراء الإنجاز والقدرة على دخول حالة التدفق "Flow" يساعد على الأداء المتميز في كلّ المجالات، والأفراد الذين يتمتّعون بهذه المهارة يكونون أكثر إنتاجية.

4- **التعرّف على عواطف الآخرين Recognizing emotions in others**: إن التعاطف قدرة أخرى تُبنى على الوعي الذاتي بالعواطف وهو المهارة الأساسية، فالأفراد يتكيّفون مع الإشارات الاجتماعية العميقة التي تبين ما يحتاجه الآخرون أو يريدونه.

5- **تداول العلاقات Handling Relationship**: إن العلاقات ما يعتبر في جزء كبير منه مهارة في إدارة العواطف لدى الآخرين، وتشمل الكفاءة الاجتماعية والقيادة والفاعلية بين الأشخاص، والمتميزين في تلك المهارات يتميّزون في أي شيء يعتمد على التفاعل مع الآخرين.

ويكاد يتّفق "جولمان" مع "سالوفي" في بعض أبعاد الذكاء العاطفي وإن اختلفت مسمّيات تلك الأبعاد (سرور، سعيد عبد الغني. 2003. ص 20).

4.أهمية الذكاء العاطفي:

لم تهتمّ الدراسات السيكولوجية السابقة كثيرا بالانفعالات، ولكن في ظل الظروف الحالية وانتشار الانحرافات السلوكية، والأمراض النفسية كالاكتئاب ودخول الأسر إلى عالم القلق، وما يعانيه الطلبة من مشكلات انفعالية وظهور العنف الطلابي سواء في المدارس أو الجامعات ... تعد هذه النتائج سببا للاهتمام أكثر بالذكاء العاطفي الذي يشمل ضبط النفس والحماس، والمثابرة والقدرة على حفز النفس.

يرى جولمان (2001) إن القدرة على السيطرة على الانفعالات هي أساس الإدارة وأساس الشخصية، وعلى النمو نفسه، فإن أساس مشاعر الإيثار إنما تكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين، أي القدرة على قراءة عواطفهم، أما العجز عن الإحساس بحاجات الآخرين أو مشاعرهم، فمعناه عدم الاكتراث، وإذا كان هناك موقفان أخلاقيان يستلزمان العصر الحالي فهما على وجه التحديد: ضبط النفس والرأفة. (خوالدة، محمود. 2004. ص 44)

ولقد أكّد جولمان في كتابه "الذكاء العاطفي" الذي أحدث ثورة في هذا المجال على ضرورة معرفة أهميته Importance of Knowing about (E.Q) ولقد رتّبها (Mangal, 2004) في النقاط الآتية:

1. يشكّل الذكاء العام ما نسبته (20%) من نسبة النجاح في الحياة العامة للأفراد، بينما يشكل الذكاء العاطفي تقريبا باقي النسبة المئوية، إذ يمكن أن نلاحظ ذلك بكل سهولة في تعامل الأفراد مع بعضهم بعضا من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي لا يستغني عنها كائن بشري.
2. يمكن من خلال الذكاء الانفعالي التنبؤ بنجاح الفرد في أنماط الحياة العملية بشكل عام أكثر من الذكاء العام (IQ)، بينما يكون الذكاء العام متنبئا جيدا للنجاح في الحياة الأكاديمية للفرد،

وبالتالي فحياة الأفراد ليس كلها حياة أكاديمية، إنها جانب من حياة الفرد الاجتماعية بطابعها الأساسي. إن الأفراد من ذوي الذكاء العاطفي يكونون أكثر قربا للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم.

3. يساهم الذكاء العاطفي في بناء شخصية الفرد حيث يجعلها أكثر متعة ونجاحا في أيام حياته، فيما يدعم الذكاء العام النجاح في الحياة الأكاديمية، والتي هي جزء من حياة الفرد العامة.

4. مفهوم الذكاء العاطفي تمّ استحسانه ليس لأنه مصطلح جديد كليّا، وإنما لأنه أسير لأساس ما يحتاجه أطفالنا ليصبحوا فاعلين وسعداء في حياتهم.

5. في مواقف العمل أيضا يساعد الذكاء العاطفي يساعد أكثر من الخيارات العقلية مقارنة مع الذكاء العام. (نوفل، محمد بكر. 2007. ص 84)

إن إبراز أهمية الذكاء العاطفي بالنسبة للفرد تنبئ عن أهمية تنمية هذا الجانب الذي لا يقل بأي حال من الأحوال عن تنمية الجانب العقلي للفرد، وبالتالي فإن عنصر التكامل بين الجانبين الانفعالي والعقلي يسهمان بلا شك في تكوين الشخصية المتوازنة.

ولأهمية الذكاء العاطفي طرح حسين محمد عبد الهادي تساؤلا حول ما تكلّفه الأمية الوجدانية للأفراد ثم قدّم إجابة لتساؤله كالتالي: من الإحصاءات التي تلقي الضوء على مظاهر الأمية العاطفية وما يترتّب عليها من نتائج ندق ناقوس الخطر ل:

- انتشار الأمراض النفسية والمشكلات لدى الأطفال وفي الأسر.
- ارتفاع نسبة الجريمة سواء العنف أو القتل.
- تزايد نسبة مرتكبي الجرائم بين الشباب تحت سن 18 سنة.
- تزايد نسب التسرب من المدارس، وزيادة نسبة سوء معاملة الأطفال. (حسين، محمد عبد الهادي. 2006. ص 35)

5.مجالات الذكاء العاطفي:

-الذكاء العاطفي في الأسرة:

إن من أهم عوامل بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة، الدور الذي يلعبه الوالدان في معاملة الأبناء، فطبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه في بداية حياته تؤثر فيه تأثير كبيرا في نشاطه العقلي والعاطفي والاجتماعي.

والأسرة كنظام اجتماعي متماسك تعتبر المدرسة الأولى للتعلم العاطفي، فالطفل يتعلم من هذا المحيط كيف يشعر بنفسه وكيف يستجيب الآخرون لمشاعره، وكيف يقرأ المشاعر بنفسه، وكيف يتمعّن في مشاعره، ونجد اختياره كرد فعل لهذه الاستجابات، كيف يقرأ المشاعر ويعبر عن المخاوف والآمال، من خلال هذه العلاقة الوالدية يتعلّم الطفل أنماط الحياة التي تعمل على تكوين العادات الاجتماعية وتتيح للطفل تعوّد النظام بما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي، فالطفل المتكيف سليما يكون مطمئنا على حياته ومتزنا في انفعالاته وعواطفه.

هناك دراستان قام بهما نيكسون و واطسون (Nixon and Watson, 1999) من جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، اهتمتا بالطريقة التي يكتسب بها الأطفال النصوص العاطفية المكتوبة، وبحثا في كيفية استخدام الأطفال لهذه النصوص كي يواجهوا التحديات الاجتماعية التي تعترضهم في أثناء نموهم، وقد كانت النتائج مفيدة وبنّاءة. كما قاما بدراسة أخرى، تركّزت على توقّعات الأطفال بشأن كيفية الترويح عن شخص مكتئب، كان فيما مضى ودودا للغاية، وأشارت النتائج إلى ميل أطفال السابعة لاتخاذ موقف سلبي بشكل عام، بينما عبّر أطفال الثانية عشرة بشكل إيجابي، وترافقت تعبيراتهم بسلوكيات توحي بتوتر نفسي شديد، وقد تبيّن لهما أن إستراتيجية حل المشكلات مناسبة للتعامل مع خجل الأطفال وغضبهم، وفي حين يعد أسلوب السعي للحصول على دعم نفسي مناسبا لدى شعور هؤلاء الأطفال بالحزن واستخدام الأسلوبين معا مُناسبا لدى شعورهم بالخوف. (الأحمد، أمل. 2004. ص 14)

وأجرت ليلارد و سيتفاني (Lillard and Stéphanie, 1999) دراسة حول ما إذا كان الأطفال صغار السن يفهمون مشاعر الآخرين ورغباتهم. وأشارت النتائج إلى أن أطفال (5–6 سنوات) يظهرون إدراكا وفهما جيدين لمشاعر الآخرين، ويتواصلون معهم على هذا الأساس. (الأحمد، أمل. 2004. ص 15)

ويشير السمادوني (2007)، إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في نمو الذكاء العاطفي للطفل وهي: المزاج والنزعة، العمليات النمائية المعرفية والاجتماعية الانفعالية، أساليب التربية المفضلة لدى الوالدين وممارستها، النماذج الاجتماعية (الرفاق، المعلّمين ... الخ) الخبرات الشخصية، التربية الوجدانية في المدرسة، بيئة المدرسة والمجتمع (المعايير والقيم) وسائل الإعلام، برامج التدخل العلاجية. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 167)

إن جودة علاقة الارتباط المبكر بين الطفل ومن يقوم برعايته ثم الادّعاء بأنها متغيّر حاسم يسهم في نمو السلوك المؤيد للمجتمع وطبقا لهذه النظرية فإن حساسية الأم لاحتياجات الطفل تسير من نموذج من الحساسية للآخرين لدى الطفل. هذه الحالة تقوم بتطبيع الطفل ليكون متقمصا انفعاليا وحساسا لاحتياجات الآخرين.

والأطفال الذين ينالون ارتباطا آمنا يُقال أنهم يقومون بتكوين القدرة على تقمّص الاستجابة مع الآخرين لأنهم هم أنفسهم قد مروا برعاية حساسة ومتقمّصة.

وفي بحوث علم النفس النمائي، توفر المعلومات توضيح أهمية تأثير علاقات الطفل بالوالدين في الوقاية من الخلل التنظيمي الانفعالي. ففي دراسة حديثة قام بها Brenner and Salovey, 1997، تقترح أن حدة ومعدّل تكرار ودوام سوء معاملة الطفل عن طريق القائم بالرعاية ترتبط بحدة ومعدّل تكرار الخلل الوظيفي في التنظيم الذاتي لدى أطفال سن المرحلة الابتدائية. والأطفال الذين يعاملون معاملة سيئة يكون لديهم صعوبة في التوافق مع الضغط، ويستجيبون بوجدان مكتئب أو حساسية مفرطة أو غضب ملحوظ. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 173)

إن تدخل الأقرباء في عالم الأسرة الذين يمثلون النفوذ حتى على الوالدين في حالة الأسرة الكبيرة (الأسرة العربية) كالأجداد والأعمام والأخوال، سواء على صورة الحنو الزائد أو القسوة على الأطفال، كل ذلك يمثل تناقضات في السلطة داخل الأسرة، تنعكس على شكل اضطراب وتردد في استيعاب القيم السائدة وترتيب الحقوق والواجبات داخل المجموعة المنزلية، وبالتالي فبدل إدماج هذه العلاقات من خلال التعاطف، فإنها تدمج في عالم الطفل من خلال التوترات والصراعات. (خوالدة، محمود. 2004)

هناك بحث قام به سالوفي و آخرون (Salovey et al 2000) يقترح أن والدي الأفراد الأذكياء عاطفيا يكونون حساسين انفعاليا لأطفالهم في وقت الحاجة العاطفية. وهناك بحث لـ (Denham and Groat 1993) يوضح أن هذه المظاهر الأموية maternal مثل التعبيرية وردود الفعل على تعبيرات الطفل الانفعالية ترتبط بالكفاية الانفعالية لدى أطفال الطفولة المبكرة.

إن ردود الفعل التعبيرية للوالدين على انفعالات الأطفال يمكن أن تكون عوامل هامة لجعل الأطفال يعرفون أي اتجاهات السلوك تكون ملائمة عندما يشعرون بأن هناك طرق مختلفة يمكن استخدامها للاستجابة.

ويرى دانهام (Denham and al 2004)من خلال إحدى الدراسات أن حساسية استجابة الأم لانفعالات الطفل الملاحظة تكون منبئة بالفهم الانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وبصورة أكثر تحديدا، فإن الأمهات اللائي يستجبن بالتصرف بهدوء ورزانة مع نوبات الكرب والغضب لدى أطفالهن، وبسعادة مع سعادة أطفالهن ، قمن بتحسين فهم الانفعالات لدى أطفالهن، والتعزيز السلبي للانفعالات الضاغطة من جانب الوالدين، وتجاهل انفعالات الطفل السلبية ، تكون منبئة بعدم القدرة على الفهم العاطفي لدى الطفل.

وتشير الأبحاث أيضا إلى أن الطفل الذي دائما تستجيب أمه بطريقة مثالية لانفعالات الرفاق السلبية أكثر اتزانا. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007) ويكتسب الطفل الذكاء العاطفي عن طريق حديث الأسرة المفتوح عن المشاعر والانفعالات التي تقوي من وعي الطفل العاطفي ويسمح له بتبني المعاني الملائمة ثقافيا وشائعة التداول حول الخبرة الانفعالية.

وعلى ذلك فالأطفال الذين ينشئون في أسر يتكرّر فيها الحديث حول الحالة الشعورية يبدون أفضل في اتخاذ أحكام حول انفعالات الراشدين غير المعروفين عند سن السادسة عن الأطفال الذين ينشئون في أسر لا يتكرّر فيها الحديث حول المشاعر.

إن تحادث الأسرة المستمر عن الانفعالات قد يتوسط تأثيرات العاطفة السلبية على الكفاءة العاطفية، وعلى ذلك اقترح(Salovey and al 2000)أن التعبير عن العاطفة السلبية في الأسرة قد يؤدي إلى تقوية الكفاءة الاجتماعية بشرط استخدام الوالدين في بدء الحوار الخبرة حول كيفية شعور الطفل.

ويرى(Dunn and Brown1994)أن الأطفال الذين يتدرّبون على مناقشة الانفعالات السلبية مع والديهم يبدون أفضل قدرة على الشعور بالتعاطف مع الآخرين، وينهمكون في السلوكيات الإيجابية، ولأن يحبهم الآخرون (الراشدون) الذين يتفاعلون معهم.

وقد قام (Reed and Derry Berry 1995) بعرض أدلة تجريبية تشير إلى أن الوالدين الذين ربوا أطفالهم أثناء اللحظات الانفعالية يكون لديهم أطفالا ذوي قدرة عالية على التهدئة أو الضبط الذاتي للمظاهر الفسيولوجية وعلى التأجيل. هؤلاء الأطفال تمكنوا في القدرة على تهدئة أنفسهم عندما كانوا منزعجين، واقتدروا على تكوين علاقات أفضل وذلك من خلال تقدير معلّميهم، وزيادة على ذلك فقد وجد جوتمان(Gottman, 1997) أن وعي الوالدين بحزنهم وميولهم إلى تدريب أطفالهم حول ضبط الغضب

يكون لديه أثرا كبيرا على قدرات تنظيم الانفعال لدى الأطفال، وعند أطفال الخامسة والذين يمتلك آباءهم تلك القدرات ما وراء الانفعالية يعرضون قدرا أقل من المشكلات السلوكية، وقدرا أكبر من التحصيل الأكاديمي في الرياضيات والقراءة، وصحة بدنية أفضل. (السمادوني 2007)

ويصرّح "جولمان" بأنه لاحظ من نتائج الدراسات أن أسخف الأساليب العاطفية الأبوية الشائعة هي تجاهل المشاعر تماما، دعه وشأنه، احتقار مشاعر الطفل، وعدم احترامها، لذلك فإن التعلم العاطفي يبدأ من سنوات الطفولة الأولى ويستمر طوالها. (أبو رياش، حسين و آخرون. 2006. ص 251)

-الذكاء العاطفي في المدرسة:

إن المجال المدرسي مجال نفسي واجتماعي، لا يمكن فصل الظواهر النفسية للأفراد فيه عن الظواهر الاجتماعية الخاصة بالمجموعات الصغرى التي تلتقي فيه وتتفاعل في إحداث الظواهر التربوية، فالمتغيّرات السيكولوجية الخاصة بالأفراد من حاجيات ودوافع وأهداف وإدراكات ... تلتقي بالمتغيرات الاجتماعية من منظومات القيم الثقافية، وهكذا يكون المجال المدرسي مجالا عاطفيا لسببين رئيسيين:

أولهما: أنه مجال معرفة "ولا يمكن أن توجد آلية معرفية بدون عناصر وجدانية كما لا توجد الأخيرة بدون الأولى".

ثانيهما: أنه من حيث هو مجال نفسي اجتماعي هو مجال علاقات إنسانية وحيثما تكون علاقات تكون عواطف. (خوالدة، محمود. 2004)

إن تعلّم المهارات العاطفية يبدأ في البيت، ثم يبدأ التحدي الحقيقي إليها في المدرسة. وهذا التحدي يكمن في القراءة والكتابة العاطفية، وإدخال وتحسين المناخ العاطفي داخل المدارس، ويساهم المدرّس على تطوير وتطبيق هذه المهارات العاطفية.

والتربية العاطفية تستهدف مساعدة التلاميذ على تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية والتكوينات المعرفية التي تتيح لهم أن يصبحوا أصحاء أكفاء على نحو شامل اجتماعيا، وعاطفيا، وأكاديميا، وجسميا بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه المجالات أو الجوانب. وللتربية العاطفية مؤشرات ذات تأثيرات نوعية محدّدة تهدف إلى تدريس التلاميذ بحيث يصبحون مواطنين صالحين يحوزون قيما إيجابية ويتفاعلون بفاعلية. ويمكن توفير هذه التربية في قاعة

الدرس، والأنشطة خارج المنهج والمناخ المدرسي الداعم والانغماس في خدمة المجتمع المحلي، ولذلك، فالجوانب الانفعالية العاطفية مهمة في التربية، فهي تنمي الانتباه الذي بدوره ينمي التعلّم والتذكّر ولكن لأنه لا يمكن فهم البناء العاطفي جيدا، فلا يمكن معرفة كيفية التعامل معه في المدرسة.

ويرى ماير وسالوفي Mayer and Salovey, 1997 أن الذكاء العاطفي يشتمل على مجموعة من المهارات، فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

ولذلك، فليس من الغريب أن ننظر إلى المدارس على أنها من أولى الأماكن لتحسين وتنمية الذكاء العاطفي، حيث اعتبر "جولمان" المدارس أنها الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة العاطفية للتلاميذ بما أن داخليها يكونون مختلفين انفعاليا، ولذلك، فهي تواجه تحدّيا كبيرا لعملية التغيير ومعالجة المهارات العاطفية للتلاميذ وهذا التحدي يمكن أن يُواجه عن تثقيف عاطفي للتمكّن من الأمية العاطفية Emotional Literacy من خلال مناهج معدّة لهذا الغرض، مع خلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات العاطفية واستخدامها في مجالات عديدة، وتستطيع عواطف الأطفال كما صرّح به كوفاكس وباستيانز (Kovacs and Bastiaens, 1994) أن تسهل التعلّم الأكاديمي،و كما أشار "تومينا" أيضا أن الانفعالات تكون مسهّلة للتعلّم أو تكون عقبة في طريقه. فكثير من الطلاب القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤدوا العمل المدرسي بفاعلية، والذي يشغلهم أن انفعالهم يؤثر على انتباههم، ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة. والتلاميذ الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكائهم مرتفع، يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة في اختبارات التحصيل، إضافة إلى أنه من الممكن أن يتكرّر رسوبهم في الصف. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 194)

ويوضّح نيميلا و بيري (Nummela and Perry 1996)بأن العمليات الذهنية التي كان يعتقد بأنها فكرا خالصا، ينظر إليها الآن كظاهرات تعمل فيها الجوانب المعرفية والجوانب العاطفية في تعاون مشترك و دءوب. وتظهر دراسات المخ على سبيل المثال، أن الذاكرة مرمّزة أو مشفّرة لأحداث محدّدة، ومرتبطة بالمواقف العاطفية، وأن الأخيرة جزء لا يتجزأ من الوحدات الأكبر للذاكرة التي تؤلّف أو تكوّن ما نتعلّمه وما نحتفظ به، بما في ذلك ما يحدث ويجري في قاعة الدرس.

ويضيع التركيز على عملية التعلّم ويتناقص التركيز على المهمة والمرونة في حلّ المشكلات تحت ظروف التهديد أو القلق الشديد سواء كان حقيقيا أو متخيّلا. و الموقف يبيّن كما لو أن المخ القائم بالتفكير قد تم الاستيلاء عليه (أو اختطافه كما يقول Golman) بواسطة المخ الأقدم الطرفي Older Limbic Brain والعوامل الأخرى المرتبطة بالعاطفة، يمكن بالمثل أن تكون مشتتة وتحول دون التركيز. (حسين، محمد عبد الهادي. 2007)

إن العمل مع العلوم المعرفية يشير إلى أن انتباهنا وتعلّمنا وذاكرتنا وإمكانيات اتخاذ القرار جميعها لها علاقة بالانفعالات. فالأطفال يتذكّرون بدقة كبيرة ويكون لديهم قدرة أفضل للتحدّث عن الأحداث الماضية عندما تتصل الانفعالات بتلك الأحداث، هذا رأي Fivush, 1994 أمّا Liwag and Stein, 1995 فيلاحظان أنه عندما يكتب الأطفال ويتحدّثون، فإن قصصهم تكون أكثر تفصيلا وأكثر دقة وتماسكا عندما تتعلّق بالقصص أو الأنشطة التي يكون محتواها انفعاليا. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

ويشير بحث نوويخي وديك Nowicki and Duke, 1992 إلى أن المستويات المتدنية في التعاطف ترتبط بالتحصيل الدراسي المتدني، فإذا كان طفلان لديهما نفس نسبة الذكاء الأكاديمي (IQ) ويختلفان في مهارات التعاطف، فإن الطفل الأكثر تعاطفا سوف يصل إلى مستويات صفية عالية.

ويرى جولمان أن درجات الاستعداد الدراسي ترتبط بقدرة الطفل على ضبط دفاعاته العصبية خلال أربع سنوات من عمرهم عن ارتباطه بنسبة الذكاء. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 195)

ولقد قام جولمان بدراسة بجامعة (ستانفورد) عن "قطعة الحلوى"، حيث أدخل كل طفل في سن ما قبل المدرسة (4 سنوات) كل بمفرده ووضعت أمامه قطعة حلوى، وقيل لكل واحد منهم أنه يستطيع أن يأكل قطعة الحلوى الآن، ولكنه إذا أجّل أكلها حتى يعود الباحث بعد قيامه بمهمة عاجلة، فإنه يستطيع أن يحصل على قطعتين، ولقد تناول حوالي ثلث الأطفال قطعة الحلوى مباشرة، بينما انتظر البعض فترة أطول قليلا واستطاع ثلثي الأطفال أن ينتظروا من 15 إلى 20 دقيقة حتى يعود الباحث إلى الحجرة. وحين تتبّع الباحثون هؤلاء الأطفال بعد ذلك بأربع عشرة سنة، وجدوا أن هذا الاختبار كان منبئا مدهشا بأداء الأطفال في المدرسة، فلقد كان الأطفال الذين انتظروا أكثر استقرارا من الناحية العاطفية، ويحبهم مدرسوهم بدرجة أكبر من أقرانهم ولا يزالون قادرين على تأجيل الإشباع في سعيهم لتحقيق أهدافهم، والأطفال الذين سارعوا في أكل الحلوى كانوا غير مستقرين وجدانيا، وانهاروا نتيجة للضغط

وكانوا أكثر قابلية للاستثارة والانزعاج وأكثر استعدادا عن غيرهم في القيام بمشاجرات، ولم يكونوا محبوبين بين أقرانهم، ولا يزالون غير قادرين على تأجيل إشباعهم، ولكن أقوى النتائج أن الذين انتظروا حققوا تقديرا على اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) يزيد عن المتوسط بمقدار 210 درجة. (حسين، محمد عبد الهادي. 2007. ص 248)

هذا يؤكّد أن هناك علاقة بالتأكيد بين متغير الذكاء العاطفي والنجاح الأكاديمي، لأن مهارات مثل القدرة على مقاومة الاندفاع Impulsivity أو تأخير الإشباع في السعي لتحقيق هدف أمران يساعدان ويفيدان في المجال الأكاديمي.

أما دويك Dweck, 1996 بيّن بأن هناك مهارة انفعالية أخرى تساعد التلاميذ على النجاح الأكاديمي وفي حياتهم اليومية ألا وهي القدرة على تنظيم الانفعالات، فكلّ الطلاب (ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض) والذين يواجهون عقبات وفشل في الوصول إلى أهدافهم تكون مرونتهم قوية ،تعتمد على المدى الذي من خلاله يستطيعون ضبط أنماط التفكير السلبي (الأنماط السلبية للتفكير) ومشاعر اليأس.

إن التلاميذ الذين يبذلون قصارى جهدهم في حل مشكلات خاصة بالمشاعر والمتميّزين بذكاء عاطفي مرتفع يكونون محبوبين في المدرسة ومشتركين في مجلس الطلاب، وفريق الحوار المسرحي، كما أنهم يُثارون بشكل أفضل عن طريق الفروض التي تتطلّب منهم أن يتفاعلوا بشدة مع الآخرين ، ويتعلّمون من معلّميهم ومدرّبيهم بشكل أسرع، وهم يزيدون من حاصل ذكائهم العاطفي عن طريق الألعاب الجماعية، واحتفالات المجتمع والتعلّم من معلّمهم الخاص. (حسين، محمد عبد الهادي. (ب) 2007)

ولقد أشار "جولمان" أن التنبؤ بالنجاح في الحياة –بصفة عامة– لا يتوقف فقد على نسبة الذكاء العقلي (IQ) ولكن تسهم عوامل أخرى في تحديد النجاح، تاركا نسبة 80% للذكاء العاطفي (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

-الذكاء العاطفي في العمل:

لقد أشار شميس Chemiss فيما يخص أهمية الذكاء العاطفي في العمل إلى أنه توجد أربعة أسباب أساسية يكون لمكان العمل وضعا منطقيا لتحسين القدرات المشتركة مع الذكاء العاطفي:

1. يرى ماك سيلاند Mc Celland 1999 وآخرون أن تلك القدرات هامة للأداء الفعال في معظم الوظائف، فقد أكّدت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على (24) مؤسسة أن حوالي ثلثي القدرات المرتبطة بالأداء العالي هي قدرات وجدانية أو اجتماعية كالثقة بالنفس والمرونة والمثابرة، والمشاركة الوجدانية، والقدرة على الإنجاز العالي مع الآخرين.

وفي مواقع القيادة، يكون أكثر من 90% من القدرات اللازمة للنجاح في مجال القيادة، قدرات اجتماعية ووجدانية في طبيعتها. ولقد أدرك الموظفون كثيرا القدرات الخاصة بالذكاء العاطفي في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، حيث قامت منظمة إدارة الأعمال بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة مسحية قومية لما يتطلّع إليه الموظفون، حيث أعدت قائمة تقيس سمات ومهارات اجتماعية ووجدانية، كالتكيف في مواجهة الإحباطات والعوائق، وإدارة الذات، والثقة بالنفس، والدافعية للعمل لتحقيق الأهداف والغايات، وفعالية الجماعة في العمل، وفي العلاقات بين الأفراد وفريق العمل، والمهارة في ممارسة الرفض، وقوة القيادة، وهي الصفات التي يجب توافرها لدى العاملين بدرجة كبيرة بسبب التزايد المستمر للضغوطات والتنافس والتغير المستمر في مجال العمل.

2. أن التدخلات في أماكن العمل لتنمية الذكاء العاطفي تكون هامة لأن الكثير من الكبار يدخلون عالم العمل بدون القدرات الضرورية للنجاح، وقد أجرى مسح قومي في الولايات المتحدة الأمريكية للموظفين تبين أن أكثر من 50% من العاملين تنقصهم الدافعية والتعلم للتحسين في وظائفهم، وأن كل أربعة من عشرة من هؤلاء الذين يعملون ليس لديهم القدرة على العمل التعاوني (وهو ضروري للذكاء العاطفي) كما أن 19% من هؤلاء الذين طلبوا العمل بوظائف في المستوى الأول ليس لديهم تنظيم ذاتي عالي في عادات عملهم.

3. إن التدخلات في أماكن العمل تساعد المواطنين على فهم عملهم ،لأن الكثير منهم لديهم من السابق الأدوات والواقعية لتقديم الخبرات التدريبية الضرورية، وقد تبيّن أن الصناعة الأمريكية تنفق حاليا أكثر من 50 مليون دولار سنويا على برامج التدريب الوجدانية بصفة أساسية، وعندما طرح سؤال من المجتمع الأمريكي والتنمية American Society for Training and Development على مجموعة تتكوّن من خمسين شركة حول تفضيلهم التدريب والأنشطة لتنمية الذكاء العاطفي لموظفيها، فتبيّن أن أربعة من خمسة شركات أصرّت أنها تفعل ذلك دائما.

4. نظرا لأن معظم العمال يقضون معظم ساعاتهم في العمل، فإن مكانه يكون موفقا للتدخل في تنمية قدرات الذكاء العاطفي من أي مكان آخر لزيادة الدافعية للعمل والتنافس داخل المؤسسة لزيادة

الإنتاج والترقية الوظيفية والصحة الجسمية، والحيز الشخصي في مكان العمل هو أفضل موقع يصل إليه الأفراد ممّا يحقّق التدخلات التنموية.

ويرى أبرهام (Abraham 1999) أن الذكاء العاطفي يخلق علاقات عمل جيّدة ويساهم في الحفاظ عليها من خلال دراسة أجريت على مجموعة من الأفراد ذوي الأداء المرتفع ومجموعة الأفراد ذوي الأداء المتوسط، فوجد أن ذوو الأداء المرتفع والمتميز في مجال العمل والمحافظة عليها، والتناغم داخل فريق العمل تدعمه العلاقات الطيبة بين أفراده، والثقة المتبادلة بينهم والتي تحكم مشاعر واهتمامات أفراد فريق العمل.

ويقول جولمان 1988، أن أفضل معايير الحكم على العاملين في المؤسسة هي الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وأن الكفاءة العاطفية هي سرّ من أسرار النجاح. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

ويعتبر الذكاء العاطفي من بين الخصائص الضرورية للعاملين في المجال النفسي الناجح مثلا ، حيث لكي يصل الأخصائي النفسي إلى كفاءة عالية في عمله وتخصّصه زيادة على تمتعه بذكاء اجتماعي عالي وعقلي، ذكاءً عاطفيا أولا، وأن يحب ما يقوم به من عمل، ويتّصف بالمرونة والقيادة، والانطلاق، وينبغي أن يكون على قدر عال من الفهم والتعاطف، والمودة، والمرح، والضبط الانفعالي، واللّباقة، والتسامح، وبعث السرور في الآخرين.

ولقد أوردت اللجنة الخاصة بالتدريب لعلم النفس بجمعية علم النفس الأمريكية الخصائص التي يجب توافرها لدى الأخصائي النفسي.

- الرغبة في مساعدة الآخرين دون محاولة لعرض سيطرته عليهم، واحترام حرية الآخرين واستقلالهم.
- أن يكون لديه قدر عال من الاستبصار لمشاعره ودوافعه ورغباته وحاجاته (الذكاء العاطفي) حتى لا تعرقل رغباته الذاتية الحياد في عمله.
- أن يكون متسامحا وأن يحترم آراء الآخرين.
- أن يتمتّع بمستوى عال من الضبط الانفعالي ذاتيا (الذكاء العاطفي).
- أن يتمتع بمهارات اجتماعية عالية. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

6.الذكاء العاطفي والاضطرابات الانفعالية والنفسية:

هناك مهارات أساسية تعتبر حجر الزاوية في الذكاء العاطفي، عندما تنمى تلك المهارات تحدث زيادة في نسبة الذكاء العاطفي، فوعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها أحد تلك المهارات، أي الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان. وبهذا الوعي التأملي للذات، يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات، ومن تلك المهارات الوعي بالذات، إدارة الذات، التعاطف. وهذه الأخيرة، تساهم في مواجهة الضغوط النفسية والاضطرابات النفسية، والتي تصف الأشخاص الذين يتمتعون بصحة جيدة وتكون مؤشرا أو عناصر ومهارات هامة لجودة الحياة، حيث تأثير الضغوط على الصحة النفسية يتوقف على طبيعة الشخصية وقدرتها على تحمّل الإحباط أو المرونة ومستوى التفاعل، فالضغوط النفسية تكتسب أهميتها من طريقة استجابتنا لها، ويتوقف ذلك على خصائص الشخصية، فقد أشار فولكمان و لازاروس (Folk man and Lazarus, 1988) أن التقييم الأولي والثانوي، وبالتالي عملية التحمّل والمواجهة تتشكّل في ضوء متغيّرات الشخصية والموقف معا، حيث تتّحد وتتفاعل لتشكّل معاني جديدة خلال عملية التقييم المعرفي أكثر من كونها بيانات منفصلة. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

ومن خصائص الشخصية التي تعتبر ذات أهمية في مساهمتها في نوعية الاستجابات التي تكون مؤشرا لمواجهة الضغوط النفسية وجودة الحياة.

1. الصلابة النفسية Hardiness Psychological.
2. الكفاية الذاتية.
3. التفاؤل.
4. القدرة على مواجهة الضغوط (إستراتيجية المواجهة التي ترتكز على المشكلة، إستراتيجية المواجهة التي ترتكز على الانفعال) .

وتعتبر قدرات الذكاء العاطفي مكونات أساسية في تكامل الشخصية، فالشخص صاحب الذكاء العاطفي العالي يتمتّع بشخصية متكاملة، لديه قدرات على التواصل بالأشخاص الآخرين من خلال العلاقة الإنسانية السوية.

والرجال ذوو الذكاء العاطفي المرتفع متوازنون اجتماعيا ، صرحاء ، ومرحون، لا يميلون إلى الاستغراق في القلق، يتمتّعون بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمّل المسئولية وهم أخلاقيون، وتتسّم حياتهم العاطفية بالثراء، فهي حياة مناسبة، وهم راضون عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه. أما النساء الذكيات عاطفيا يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، يثقن مشاعرهن، لحياتهن قيمة ومعنى، اجتماعيات غير متحفظات، يستطعن التكيّف مع الضغوط النفسية، تلقائيات، ومن النادر أن يشعرن بالذنب. (أبو رياش، حسين و آخرون. 2006. ص 237)

فمثلا يتّصف المضطربون نفسيا أو عقليا بقصور في بعض جوانب الشخصية والتي كانت سببا في الاضطراب، فليس لديهم قدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين التي تحتاج إلى مرونة وصلابة لكي يتوافق الفرد مع نفسه و مع من يعيش معهم.

إن الأفراد الذين يتمتّعون بذكاء عاطفي عالي لديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم و قراءة أو معرفة مشاعر الآخرين ولديهم مهارات اجتماعية. فقد ذكر روبنت وسكوت (2000)، أن التعامل مع مشاعر الغير، ذلك الفن الرفيع في إقامة العلاقات الاجتماعية، يتطلّب نضج مهارتين عاطفيّتين هما إدارة الذات والتعاطف. والقصور في هذه المهارات قد يسبّب لأكثر الناس ذكاء بسوء في العلاقات الاجتماعية. هذه الكفاءة تسمح للفرد أن يكون ذا تأثير على زملائه، أي يكون ذا مصدر للإلهام، وأن يكون ذو طاقة متحرّكة، وأن يسعد في العلاقات الحميمة وأن يكون مصدر تأثير وإقناع للآخرين، وأن يكون مصدر سلام للآخرين. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 259)

ويجب أن نضع في اعتبارنا الانفعالات عندما نتعامل مع المضطربين نفسيا أو عقليا لما لها من أثر بالغ الأهمية لدى المرضى. وقد ذكر جولمان أن الانفعالات لها دورين رئيسيين:

1. تنجح في مساعدة الناس المرضى للتخفيف من مشاعرهم المزعجة كالغضب والقلق والاكتئاب والتشاؤم والشعور بالوحدة، فهذه المساعدة هي صورة من صور الوقاية من الأمراض، و مساعدة الأفراد على التدريب على ضبط انفعالاتهم لكي يؤدي ذلك إلى تحسين صحتهم النفسية يوما بعد يوم.
2. يستطيع المرضى أيضا الاستفادة نسبيا إذا لبيت احتياجاتهم النفسية مثلما تلبى احتياجاتهم الجسمية. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007. ص 260)

فقد أجريت دراسة للبحث عن علاقة الذكاء الوجداني بالأمراض النفسية الجسدية قام بها عادل هريدي و جبر محمد جبر عام 2003 تكشف عمّا إذا كان الذكاء العاطفي يؤثر سلبا في الأعراض النفسية الجسدية ، والتي أجريت على عينة تتكون من274 طالبا بجامعة عين شمس (180 ذكور، 94 إناث) تراوحت أعمارهم بين 18 – 25 سنة، وقد توصّلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودال بين الذكاء العاطفي خاصة بمكوناته الرئيسية، والتكيّفية، وإدارة الضغوط والحالة المزاجية العامة. (المرجع السابق. ص 260)

وفي (2002) تناولت الدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والضغط والصحة العقلية، حيث أجريت على طلبة الجامعة لـ 302 مشارك، ودلّت النتائج على وجود علاقة دالة بين الأفكار الانتحارية والذكاء العاطفي ذو الدرجة الضعيفة ممّا يدل على أن للذكاء العاطفي علاقة قوية بالاكتئاب في مظهري اليأس والأفكار الانتحارية. (Joseph ciarrochi and al. 2002)

وفي دراسة أخرى تناولت العلاقة بين الشخصية والاضطرابات العاطفية والذكاء العاطفي أجريت على عينة يتراوح عددها 1418 فردا (إ: 810 – ذ: 566) خلال سنة 1999–2001 باستخدام مقياس Trait Meta-Mood Scale (1995) Salovey et al. ولقد كان هدف الدراسة هو التعرّف على اضطراب الشخصية وأعراضها المرتبطة بالأبعاد الستة للذكاء العاطفي (الوضوح الانفعالي، الانتباه العاطفي، الحساسية، التنظيم العاطفي)

ولقد دلّت النتائج كذلك على أن الاضطرابات العديدة للشخصية ذات دلالة إحصائية في ارتباطها بالذكاء العاطفي (Terri L. Leible and all., 2004) وأوضحت دراسة حول علاقة الانفعالات السلبية كالغضب والحزن والخوف والغيرة والخجل بالذكاء العاطفي من خلال اكتشاف الأشخاص ذووا الذكاء العاطفي المرتفع في اختيارهم لاستراتيجيات التكيف في تنظيم منخفض لمختلف الانفعالات السلبية. (Moira MikolajcZak and al. 2008)

أمّا في علاقة الذكاء العاطفي بالاضطرابات التغذية(الشره العصبي) فقد تحقّقت نتائج دراسة أجريت على 150 طالبة أخضعن إلى مجموعة من مقاييس تضمّ، مقياس الضبط الانفعالي ومقياس Bar-on للذكاء العاطفي ومقياس أليكستيميا واستراتيجيات المواجهة ومقياس الانفعال السلبي ومقياس أعراض الشره العصبي. فدلّت النتائج أن المتغيّرات تعدّ عوامل منبئة لهذا الاضطراب على وجه أخص، العاطفة السلبية عامل منبئ. كما أثبتت دور الانفعال في اضطراب السلوك الغذائي (الانفعال السلبي واختلال الضبط الانفعالي). (Megan A. Markey and al. 2007)

ولقد أشارت دراسة لامانا (Lamana, 2001) والتي استهدفت بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي وموضوع الضبط والاكتئاب، وتوصّلت إلى وجود علاقات ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي ومركز الضبط والاكتئاب، وكانت الارتباطات الدالة على بعدي العلاقات الشخصية المتبادلة والوعي الذاتي.

وتؤكّد نتائج الدراسة السابقة مع دراسة بونز (Pons, 1997) والتي توصلت إلى وجود ارتباطات سالبة ودالة بين الذكاء العاطفي والاكتئاب، كما أن الارتباط موجب ودال بين الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة. (السمادوني، السيد إبراهيم.2007. ص 260)

ولقد وجد في دراسة (2008) أن الأشخاص ذوي الاضطرابات الفصامية يشكون من اضطراب الاتصال أكثر من أفراد المجموعة الضابطة ، كذلك بالنسبة للانفعالات السلبية، لكن على مستوى الانفعالات الإيجابية، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت المجموعة المضطربة ضعفا في الإنجاز الخاص بالذاكرة العملية ولكن ليس على مستوى الذكاء اللفظي المناسب. وارتبطت ضعف الذاكرة العملية باضطراب الاتصال في الانفعالات السلبية. وكان الفرق بين الذاكرة العملية غير دال في اضطراب الاتصال ، غير أن المجموعة المضطربة أظهرت تناقض انفعالي، وهذا التناقض يرتبط باضطراب الاتصال لدى المجموعة المضطربة. هذه النتائج تقترح أن الأشخاص ذوي اضطرابات الشخصية الفصامية يظهرون مجموعة من الخصائص المتشابهة للأفراد ذوي اضطراب الفصام. كما أن ذووا اضطراب الشخصية الفصامية يشكون من تدني المعالجة الانفعالية. (John Kerns and al. 2008)

القدرة على التنبؤ بقدرة ومشاعر الآخرين ومعرفة الطرف الآخر من الداخل:

إن القدرة على التنبؤ بالحالات الانفعالية للآخرين واضحة عند معظم الأطفال العاديين بين سن 3–4 سنوات. والقدرة على تحديد الحالات العاطفية للآخرين تأخذ وقتا أطول لتتبلور، ولا تتطوّر إلاّ عند سن الطفولة المتوسطة، أما القدرة على التنبؤ بفكر الآخرين ومشاعرهم بدقة، فإنه يبين التعبير الكامل للقدرات العاطفية للشخص المتنبئ، هذا المستوى من نفاذ البصيرة يفوق قدرات معظم الأفراد، ولكنه واضح عند معظم المراهقين والراشدين.

إن مراجعة تافت (Taft) النوعية لبحث حول مميّزات الصحة النفسية، اقترح أن الروابط الكامنة لهذه القدرة للمشاركين من البالغين ، كانت الذكاء والتكيّف النفسي الجيد والاهتمام بالفنون. كما قام كل من دافيد و كراوس (David and Kraus) بعد 42 سنة بدراسة أخرى بعد (Taft) ليجد أن (الحكام الجيدين) –على مشاعر الآخرين– كانوا أذكياء، ولديهم قدرة كبيرة على ما وراء التحليل للمعرفة،

مستقلين، وليسوا عقائديين، وأكثر نضجا، ويمكن الوثوق بهم، واجتماعيين ولكن ليسوا أقل عصبية أو قلقا من غيرهم.

توقع جيسن (Gesn) أن المعلومات السابقة التي نمتلكها عن الأصدقاء أو المعارف تمكننا من التنبؤ بفكرهم ومشاعرهم، وكانت اكتشافاته مفاجأة حيث بينت أن التقمّص العاطفي يمكن توقّعه ليس فقط من حجم المعلومات التي يمتلكها المتنبئ عن صديقه، لكن بالدرجة التي يتصوّر بها هذا الشخص علاقته بصديقه ومدى قربهما نفسيا. إذن فإن معرفة بعض الحقائق عن الرفيق لا تكفي، بل معرفة الآخر من الداخل من خلال ما يسمّى التعاطف من خلال الأدوار. (Smithed Empathy Via Role Taking) تبعا لمدى مناقشته لاهتماماته والتزاماته ومعتقداته وغاياته مع المتنبئ والتي تؤثّر على حالته العاطفية.

ويرى ستنسون و إيكس (Stinson and Ikes) أن أهم أنواع المعلومات الشخصية هي التي يتشارك فيها الزوجين من خلال تجاربهم الذاتية، فمن خلال المشاركة بالأفعال ومناقشة التجارب الحالية والسابقة ، يطوّر الزوجين معلومات مشتركة تسهل التنبؤ بفكر ومشاعر كل طرف اتجاه الآخر. كما يرى كيني (Kenny) أن ملاحظة سلوك الزوج تتيح فرص مناقشة الفكر والمشاعر المتعلّقة بالحياة. كل هذه الأعمال تفترض أن تقود إلى معرفة أكبر بالعالم الداخلي للزوج وبجمعها تتمّ معرفة الطرف الآخر من الداخل. (أبو رياش، حسين و آخرون. 2006)

7.نظرياته:

إن الثورة السلوكية التي أثارها "سكينر" Skinner والثورة المعرفية أبدت اهتماما ضعيفا جدا بالانفعال، ورغم ذلك نجد في ثمانينات القرن العشرين وما بعدها حتى الآن حدث اهتمام بالانفعالات في فروع علم النفس وعلوم الأعصاب والصحة النفسية، وتمّ التركيز على وجه الخصوص على إيجابيات علم النفس والراحة النفسية والعلاقة بين الجسم والعقل، والاستمرار في هذا المجال انعكس على ظهور نظريات ونماذج تفسّر الذكاء العاطفي لمعرفة مكوناته من أجل تنميتها بما أنه يؤثر على أداء الفرد.

إن النماذج والنظريات يجب أن تخضع للاختبار حتى تثبت جدارتها، وإذا حدث فإن النظرية العالمية يكون لديها القدرة على تفسير الظاهرة التي تستطيع النماذج والنظريات الأخرى شرحها ، أو إذا كان لديها القدرة على شرح الظاهرة بطريقة أفضل من النظريات الأخرى المنافسة. فأي نظرية جديدة

يجب أن تؤدي إلى فروض قابلة للتحقيق، والتي تسمح مقارنتها بالنظريات الأخرى مع تحديدها إذا كانت النظرية يمكن أن تحدث تقدم علمي، وتبقى في ضوء البحث بهدف اختبار فروضها الخاصة.

وعادة ما يفاجئ المهتمّون بتعدّد النظريات المفسرة للذكاء العاطفي ، التي تعتبر محاولة لفهم وتوضيح أفضل للمهارات والسمات والقدرات المرتبطة بالذكاء العاطفي، وتقديم المقاييس المناسبة لكلّ الأبعاد في كل نظرية.

سإن تعدّد وجهات النظر حول موضوع الذكاء العاطفي لا يشير إلى الضعف ولكنه يدلّ على النشاط والاهتمام به، ولا يدل على عزيمة صدق مقاييسه وإنما كما أكّده (Sternberg et al, 2002. P. 3) استيرنبرج و آخرون أن بعض المجالات تختلف أوجه النظر والرؤى حول دراسة الظاهرة.

ويمكن عرض بعض النماذج والنظريات التي اهتمت بالذكاء العاطفي:

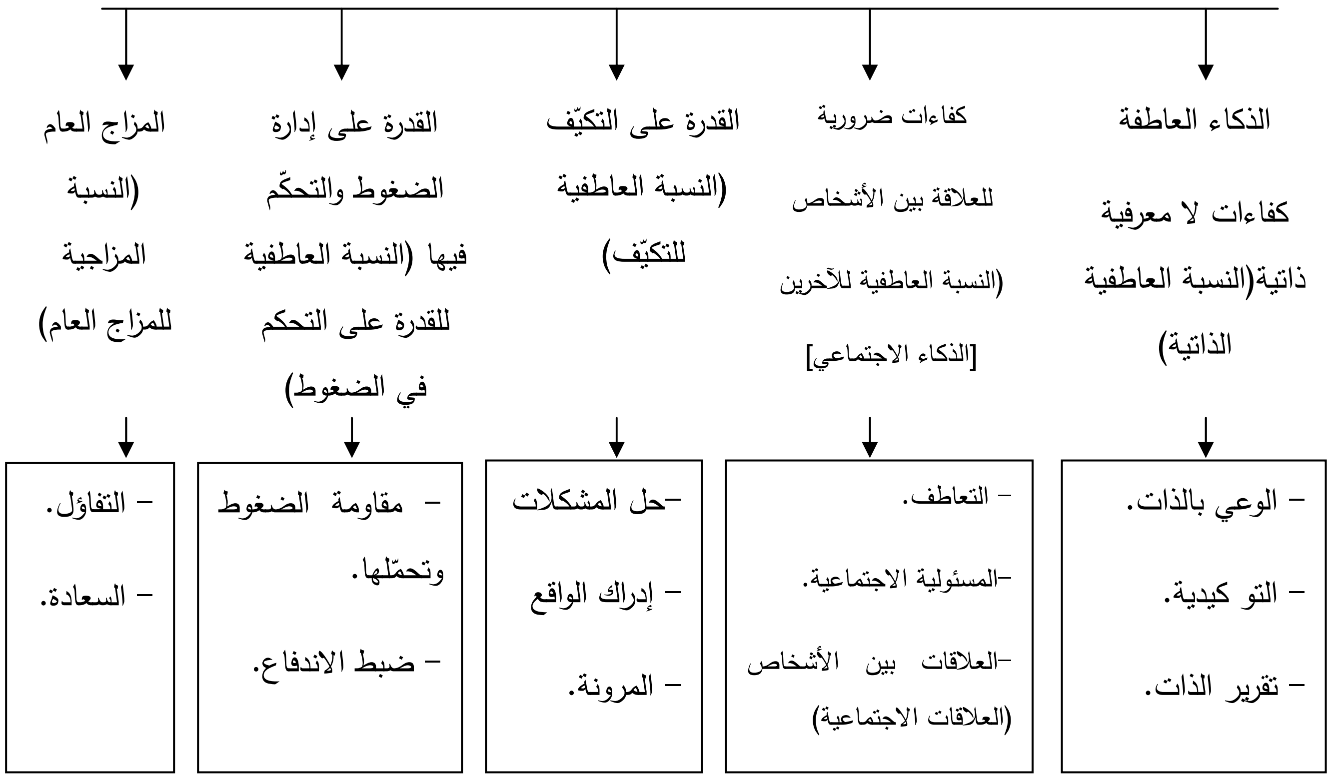
أولا: نظرية بارون Bar-on

تعتبر نظريته أولى النظريات التي فسّرت الذكاء العاطفي عند ظهورها عام 1988، عندما صاغ مصطلح "النسبة الانفعالية Emotional Quotient (EQ) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي Intelligence Quotient (IQ) وفي وقت نشر بار–أون رسالته في نهاية الثمانينات كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة (السعادة).

وقبل أن يتمتع الذكاء العاطفي بالاهتمام في عدّة مجالات وشهرته اليوم، حدّد بار–أون (2000) نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلّبات البيئية.

وتشير هذه النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية، فقد عرّف الذكاء العاطفي على أنه مكوّن يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية، وقد أعد بار–أون أول أداة تقيسه صمّمت للتعرّف على الكفاءات الشخصية التي تعتبر مؤشرا للنجاح في الحياة.

أوضح بار–أون نظريته في أن الذكاء العاطفي يتكوّن من خمسة كفاءات لا معرفيّة (شخصية) وهي موضّحة في الشكل التالي:



مخطط(2): يوضح نموذج بار–أون لمكونات الذكاء العاطفي

قد تبيّن من الشكل (2) أن الذكاء العاطفي عبارة عن خمس كفاءات لا معرفية هي:

1. كفاءات لا معرفية ذاتية (النسبة العاطفية للشخص) (IQ Personal) وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:

- التو كيدية Assertiveness
- تقدير الذات (الرؤية الذاتية) Self-Regard
- تحقيق الذات Self-Actualization
- الاستقلالية Independence.

2. كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (النسبة العاطفية للآخرين Interpersonal) وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية منها:

- التعاطف Empathy
- المسئولية الاجتماعية Social Responsibility

- العلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية) Social Relation ship.

3. كفاءات ضرورية لقابلية التكيف (النسبة العاطفية القابلة للتكيف) Adaptability EQ وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:
   - حل المشكلات Problem Solving
   - إدراك الواقع Reality Testing
   - المرونة Flexibility.
4. كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها (النسبة العاطفية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها) (stress Management EQ) وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:
   - تحمّل الضغوط Stress Tolerence
   - ضبط الاندفاع Impulse Control
5. المزاج العام (النسبة العاطفية للحالة المزاجية) General Mood EQ وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية منها:
   - السعادة Happiness
   - التفاؤل Optimism.

وقد عرّف بار–أون 1997 الذكاء الوجداني على أنه "مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيّف مع المتطلّبات البيئية وضغوطها".

إن استخدام مقياس تقرير ذاتي مكوّن من 360 بند للتحقيق من تلك الكفاءات اللامعرفية الخمسة كما وضعها بار–أون في نموذجه ليستخدم مع الممارسات المعروفة داخل علم نفس الشخصية، حيث تمثّل مقاييس التقدير الذاتي الطريقة الشائعة والمسيطرة للتقدير. على الرغم أنها ليست الطريقة الوحيدة، ومع ذلك فلابدّ من الإشارة إلى أنه منذ الظهور الأول لنسبة الذكاء العاطفي (EQ-I) لمقياس 360 درجة ، ظن بار–أون أن الارتباطات بين الأبعاد الفرعية لمقياس (EQ-I) والمقاييس الفرعية لقياس أبعاد الشخصية، تقيس أبنية مشابهة لمكوّنات الذكاء العاطفي،التي كانت ارتباطات متوسطة وعالية، لذلك يبدو أن النسبة العاطفية (EQ-I) تقدّم بشكل عام تقديرا صادقا ومقبولا لقدرة الفرد على التعامل الفعّال مع ضغوط ومتطلّبات الحياة اليومية، كما يتصوّرها بار–أون (Bar-On, 2000).

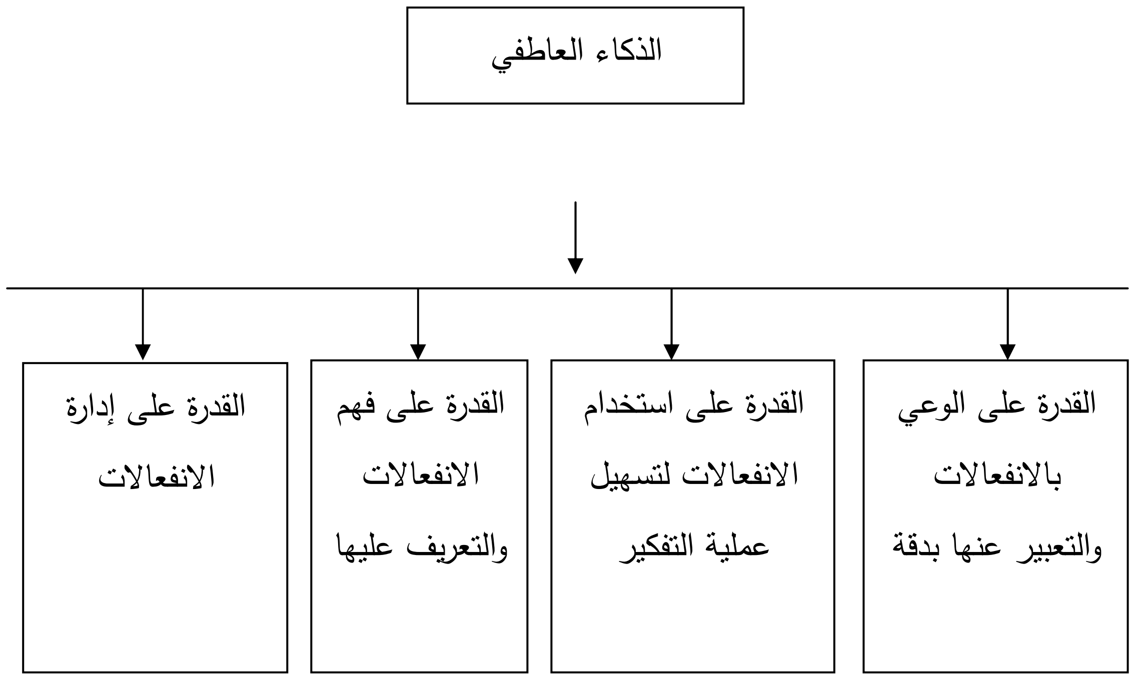
ثانيا: نظرية ماير و سالوفي Mayer & Salovey "النموذج الرباعي"

بدأ اهتمام الباحثان بهذا الموضوع منذ عام 1990 وكان الهدف هو تطوير النظرة له وتحليل مكوّنات وإعداد أدوات قياس تقيس الذكاء العاطفي كقدرة عقلية وليس كسمة شخصية، حيث أتت تلك النظرة على قياس الفروق الفردية ، التي يرى العالمان أن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق من حيث الوعي والإدارة الفعالة للعواطف والمعلومات العاطفية.

إن النموذج الذي أعدّه ماير و سالوفي عام 1990 لتحليل الذكاء العاطفي قد اتخذ منحى القدرة، وأجريت عليه بحوث عديدة من قبل الباحثين أو بالاشتراك مع باحثين آخرين (Caruso) (1999) . وقد ظهرت هذه النظرية بعد التحقيق التجريبي من نموذجها عام 1997، والذكاء العاطفي كقدرة عقلية هو النظرة المثلى لماير و سالوفي، حيث تمّ تعريفه بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء المعرفي.لذلك نراهما يعرفانه بأنه "القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها، وتوصل وتولد الانفعالات لمساعدة التفكير، ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية".

فالذكاء العاطفي عندهما "مجموعة من القدرات التي تفسّر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهم للانفعالات"، وبشكل أكثر تحديدا هو "القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار، والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين". فالشخص الذكي عاطفيا –حسب تعريف ماير و سالوفي– أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير العاطفي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين له. (Mayer & Salovey, 1997)

ولقد أوضحا عام (1997) أن الذكاء العاطفي يشتمل على أربعة قدرات رئيسية كما هي موضحة في الشكل التخطيطي (3)



شكل تخطيطي (3): يوضح مكونات الذكاء العاطفي كما يراها "ماير و سالوفي"

مكوّنات الذكاء العاطفي عند "ماير و سالوفي":هي أربعة قدرات تتمثّل فيما يلي:

1. القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة:

The Ability Emotional Awareness to Perceive Emotional Accuratel

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن العواطف أو الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات من خلال الموسيقى، وينعكس ذلك في معرفة الشخص مكنونة عواطفه والوعي بالذات، والتعرّف على مشاعره تماما.

هذه القدرة هي من أهم مكوّن للذكاء العاطفي، وبدونها لا يتكوّن هذا الذكاء، فإذا ظهر في كلّ مرة شعور غير سار، يحاول الفرد انتباهه بعيدا، وسوف لا يتعلّم شيئا عن المشاعر من حيث إدراكه لحالته ووعيه لها وتسجيلها والانتباه لحالته، وحلّ شفرة الرسالة الانفعالية، كما تمّ التعبير عنها في تعبير الوجه، ونبرة الصوت، وموضوعات الفن كالموسيقى، كما أن الفرد الذي يرى تعبيرا واضحا حول السعادة من وجه آخر يفهم الكثير حول مشاعر الآخرين أو أفكارهم في مقابل ذلك الذي يفقد مثل تلك القدرة.

2. القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير (توظيف الانفعالات):

The Ability to Use Emotional to Facilitate Thought

إن العواطف عبارة عن تنظيمات معقّدة من الناحية الفيسيولوجية، الانفعالية التعبيرية، الإدراكية والواعية للحياة العقلية. تدخل الانفعالات المجال الإدراكي على أنها مشاعر إدراكية، كما هو الحال عندما يفكّر شخص ويقول "أنا حزين الآن" وإدراك متغيّر "أنا لست بخير". وعندما يتم إدراك وتحديد الانفعالات فيتم فهمها. وتركّز تلك القدرة على أن تيسير الانفعالات لحدوث عملية التفكير لكيفية دخولها إلى النظام الإدراكي، وتغيير الإدراك لكي تساعد التفكير، وأن الدهشة كانفعال يمكن أن تؤثر على عملية الإدراك ، وأن الانفعالات يمكن أن يفرض الأولويات التي يعيها النظام الإدراكي للتركيز على ما هو أفضل ما يمكن القيام به في حالة مزاجية معيّنة، لذلك يعير إدراكه للانفعالات، ويكون إيجابيا عندما يكون الفرد سعيدا، وسلبيا عندما يكون حزينا، وتتحيز هذه التغيرات في النظام المعرفي على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وعلى سبيل ذلك التشاؤم والتفاؤل.

إن هذه القدرة تعني الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلا، والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء أو لتحسين التفكير في الموضوعات، وهذه القدرة تستهدف:

- استخدام الانفعالات للمعلومات المهمّة لتحسين التفكير في الموقف.
- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تسير عملية التذكر واتخاذ القرار.
- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا.
- استخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة.

3.القدرة على فهم وتحليل الانفعالات:

The Ability to Understand Emotional and their Meaning

إن العواطف (الانفعالات) تكوّن مجموعة رمزية غنية ومليئة بالعلاقات المعقدة التي حيّرت وأسعدت الكثيرين من الباحثين، وتعني هذه القدرة "قدرة الفرد على فهم التغيرات التي تحدث للانفعالات المشابهة، والقدرة على فهم المشاعر المركّبة في القصص" وهي تتمثّل كالآتي:

- تسمية العواطف (الانفعالات) والتمييز بين التسميات المشابهة وانفعالاتها.
- تفسير المعنى الذي تحمله الانفعالات مثل الحزن، وتعني فقدان شيء.
- فهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة والتي تشتمل على الغضب والحسد والخوف، وأيضا الانفعالات المتنافسة كالجمع بين الحب والكراهية لدى شخص ما.

- ملاحظة التعبير في الانفعالات سواء من حيث الشدة مثل شدة الغضب أو من حيث النوع مثل تغيير الانفعالات من الحسد إلى الغيرة.

إن الفرد الذي يكون لديه درجة عالية من تلك القدرة يكون قادرا على فهم الانفعالات، ومعانيها، وكيف ترتبط معا، وكيف تتطوّر بمرور الوقت، ويسعد بقدرته على فهم الحقائق الأساسية للطبيعة الإنسانية والعلاقات بين الأفراد.

4. القدرة على إدارة الانفعالات: The Ability to Manage Emotions

إذا كان للفرد إدراك انفعالي جيد فيمكنه أن يستغل التغير في الحالة المزاجية ويتفهّم مشاعره، ومثل هذا الفهم سوف يحصل الفرد على المعرفة الضرورية اللازمة للتحكّم ومسايرة مشاعره تماما. وفي الحقيقة، يجب أن يتوافق الفرد الذكي عاطفيا مع حالته المزاجية غير المستقرة، ويتطلّب ذلك فهما جيدا لحالته.

إن العواطف أو الانفعالات معقدة وغامضة، وتحتوي على الكثير من العقوبات والمكافآت (العقاب والثواب) Punishments and Rewards لذلك يجب أن يتبع المتحكّم الجيد في العواطف بعض الإرشادات، ولكن يقوم بهذه الإرشادات ببعض المرونة، فعلى سبيل المثال، إن الانفتاح على الانفعالات ضرورة لكن ليس طوال الوقت. تأكيدا على ذلك توجد بعض المهام الصعبة التي يصعب مواجهتها أحيانا.وتعني هذه القدرة "قدرة الشخص على إدارة انفعالاته، وقدرته على إدارة انفعالات الآخرين" وتتمثل في:

- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة.
- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي.
- ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين مثل وضوحها وأحقيتها، ويتم ذلك بشكل تأملي.
- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات التي تحملها.

إن نموذج "ماير و سالوفي" يفسر لنا أن القدرات الفرعية للذكاء الوجداني مرتبه تطوريا من الأدنى إلى الأعلى. وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس مراحل النمو العاطفي للشخص كما أن الأشخاص الأكثر ذكاء عاطفيا يمرون بصورة أسرع بتلك المراحل ويقعون في المستوى الأعلى منها.

إن القدرة على إدارة العواطف توضح كيف يعي الفرد التطور في علاقاته مع الآخرين، ويمكن أن تكون هذه العلاقات غير متوقعة، وبذلك يكون لدى الفرد الذي لديه القدرة على إدارة انفعالاته الوسائل

المختلفة والمتنوعة والتي يختار من بينها لمعرفة الإجابة على السؤال: هل الشخص الآخر غاضب أم لا؟ – إذا كان الأمر كذلك، هل من الأفضل تجاهل الصعوبة حتى يصبح كلا الشريكان في حالة الاسترخاء – هل يمكن أن يتسامح الشخص دون أن يصبح أكثر غضبا في المرة التالية؟ – ربما يكون الشخص متهورا بما فيه الكفاية لكي لا يشعر بالغضب لبضع ساعات أو أيام أو حتى أسابيع، وفي حين مقارنة ذلك بالألم والحزن الذي ربما يظهر بعد فقدان الشريك.

من ناحية أخرى، هل توجد طريقة للتعامل مع الموضوع المثير للغضب، إن هذه تمثّل بعض الاحتمالات التي يجب الأخذ بها بعين الاعتبار لكي تحدث توافقا مع ردود الأفعال الانفعالية الممكنة في المواقف المختلفة، فالضبط العاطفي يعتبر أساس عاطفي مثل: "أبقى في وظيفة" أو "أنقذ زواج" أو "قراءة كتب طيلة اليوم".

وتوجد جوانب أخرى للشخصية وبعض المواقف يجب أن تؤخذ في الاعتبار لمعرفة ما سوف يحدث عندما يتعرّض الفرد لموقف ما. ويكون لقدرة الذكاء العاطفي. –القدرة على ضبط التحكم– في علاقة متبادلة مع المرح والتفاؤل والود وبعض الجوانب الأخرى، تعطي نتائج هامة وحيوية.

إن هذا النموذج يركز بصورة أكثر تحديدا على أن الذكاء العاطفي بأنه "القدرة على الوعي بالانفعالات، والقدرة على توصيل وتوليد الانفعالات والقدرة على الفهم والمعرفة المتعلّقة بالانفعالات وعلى تنظيم الانفعالات عن طريق التفكير لتحسين النمو الانفعالي والعقلي لذلك أشار "ماير و سالوفي" إلى الذكاء العاطفي بأنه "مجموعة من القدرات غير المعرفية" وأفضل قياس لها هو استخدام مواقف اختيارية تعتمد على الأداء. هذا التركيز القائم على التقدير الموضوعي للأداء مشابه للطرق المستخدمة في قياس نسبة الذكاء العقلي المعرفي (IQ). (السمادوني،السيد إبراهيم.2007)

ويشير ماير و آخرون (1999) إلى أن هيكلة الذكاء العاطفي ووضع نظرية شاملة للبحث عنه ومعرفة قدراته الفرعية لا بد من التقاء المعايير المتعدّدة للذكاء. ولكي يتحقّق ذلك يجب:

- أن أي ذكاء يعكس أداء عقليا فعليا بدلا من أنماط سلوكية واضحة ووصفه مثل تقدير الذات.
- أن يصف الذكاء المفترض مجموعة من القدرات الفرعية التي يمكن عرضها منفصلة تصوريا عن الذكاءات الموجودة الأخرى.
- أن الذكاء العاطفي يتطوّر مع عمر الفرد.

إن نموذج "ماير و سالوفي" 1997، يعتبر نموذجا نمائيا (تطوّريا) حيث أن التعقيد في المهارة الانفعالية تبدأ بالقدرات الأولى إلى القدرة الرابعة، وبالرغم من ذلك، فإن كل الاستعدادات العقلية توصف من خلال مصفوفة عامة للتعرّف على العلاقة بين الذات والآخر وتنظيمها.

ثالثا: نموذج دانيال جولمان Daniel Golman, 1995:

قدّم جولمان نموذجه معتمدا على عمل ماير و سالوفي 1990 إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة Mixed Model التي تمزج قدرات الذكاء العاطفي مع سمات وخصائص الشخصية متمثّلة في خصائص الصحة النفسية– السعادة Well-being والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد أن يكون فعّالا في المشاركة الاجتماعية وتمّ تنقيح نموذجه في مقال له عام (1998) وعام (2001).

ويشير جولمان إلى أن الذكاء العاطفي عبارة عن القدرة على التعرّف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعّال. وبذلك عبّر جولمان عن الذكاء العاطفي في خمسة أ بعاد(مجالات أو مكوّنات) وهي كما يوضحه الشكل التالي

الذكاء العاطفي

الوعي بالذات (معرفة انفعالات الذات)	إدارة الانفعالات (تنظيم الذات)	حفز الذات أو الدافعية (تأجيل الإشباعات)	التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين)	التعامل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية)
– الدقة الذاتية في تقدير الذات	– الضبط الذاتي	– حافز الإنجاز	– فهم الآخرين	– الاتصال المؤثر
– الثقة بالنفس	– الثقة والاعتماد على النفس	– التواد	– تنمية العلاقة مع الآخرين	– إدارة الصراع
	– الوعي	– المبادرة	– التوجه نحو تقديم خدمة (مساعدة)	– القيادة
	– التكيفية	– التفاؤل	– النفوذ والفعالية	– تدعيم الروابط الاجتماعية
	– التجديد والابتكار		– الوعي واستشعار انفعالات الآخرين	

شكل تخطيطي (4): يوضح نموذج جولمان للذكاء العاطفي

يقدم هذا النموذج إطارا عاما للذكاء العاطفي، والذي يعكس كيفية ترجمة قدرة الفرد على السيطرة على مهارات الوعي بالذات Self-Awareness وإدارة الذات والوعي بانفعالات الآخرين (الوعي الاجتماعي) وإدارة العلاقات إلى نجاح في مكان العمل. (Golman, 2001)

وبتأسيس نظريته داخل سياق أداء العمل، فصل جولمان نموذجه عن نموذج بارون Bar-On ونموذج ماير و سالوفي Mayer & Salovey الذين تشكلت نظرياتهم كنظريات عامة للذكاء العاطفي والاجتماعي. أما نظرية جولمان فهي خاصة بالذكاء العاطفي في أداء العمل. ويهدف جولمان في نموذجه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة على الكفايات الاجتماعية والعاطفية. وهذا المدخل القائم على الكفاية يعكس التقليد الذي يؤكد على الكفايات التي تستخدم للتنبؤ بأداء العمل خلال العديد من الأوضاع التنظيمية عادة مع تأكيد على هذه الكفايات في مواقع القيادة.

ويمكن عرض مكوّنات الذكاء العاطفي كما يراها دانيال جولمان والتي تبنيناها في هذه الدراسة كالآتي:

1. الوعي بالذات Self-Awareness:

يدلّ هذا المكوّن على معرفة الشخص لانفعالاته، فهو لا ينفصل عن مشاعره ويستخدمها ليصل إلى قرارات بكل ثقة، أي أن الوعي بمزاجنا وبأفكارنا تجاه هذا المزج هو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، تنطوي على معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر، وإذا لم نكن قادرين على إدراك مشاعرنا، فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين، فكلّما كان الفرد أكثر وعيا بذاته، كان قادرا على الوعي حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس.

2. إدارة الانفعالات (تنظيم الذات) Emotional Management:

يشير هذا المكوّن إلى قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، اجتماعية أم مادية (Suarni, 1997) فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبّر عن مشاعره بطريقة إيجابية.

ويرمي هذا المكوّن أيضا إلى تنظيم الذات وترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالا للتعرّض للاكتئاب

من جراء المشكلات العاطفية وأقل عرضة للاضطرابات السيكوماتية. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

3.الدافعية أو حفز الذات (تأجيل الإشباعات) Self-Motivation:

يرى جولمان أن الشخص يعتمد على قوّة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه. فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل، وحب التعلّم، والاطّلاع، تكون أكثر أهمية وتأثيرا في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب، وقد يستخدم الفرد قلقه كقوّة دافعة داخلية كالأداء بشكل جيد. وعلى الجانب الفسيولوجي، أن اللوزة Amygdala وهي الجزء الأهم في الجهاز الطرفي Limbic System الذي يعتبر مركز الانفعال، تكون المسئولة عن الكفاءة الوجدانية Emotional Competencies للفرد. وقد استخلص جولمان (Golman, 1998, P. 28) من عرضه لعديد من الدراسات إلى وجود علاقة واضحة بين تلف اللوزة والعجز عن التعرف على بعض تعابير الوجه الانفعالية، كالخوف والغضب والاشمئزاز، كما يؤدي هذا التلف إلى تدهور قدرة الفرد على الحكم وتحديد المواقف.وأن اللوزة تؤدي دورا مهما في بعث الطاقة الوجدانية اللازمة للقيام بالعمل والاستمتاع به، ففي الحالات النادرة التي عانى منها بعض المرضى تلفا في اللوزة، لم يكن لدى هؤلاء أي قيمة للحوافز المختلفة، والتي من الممكن أن تدفعهم وتمدّهم بالطاقة اللازمة لبذل الجهد والعطاء. (الخضر، عثمان 2001)

4.التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين) Empathy:

وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسّون به، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولا، وهي قدرة تؤسس على القدرة على الوعي بالذات، فيركّز الفرد على نتائجه، وما الذي يجب أن يقوم به وكيفية التعبير عن مشاعره بفعالية، كما يستطيع التعبير عنها والتغلب على الصراع وقدرة على استغلال العلاقات الناشئة بين الجماعات، كما أنه يمتلك زمام الأمور عند التعامل مع الجماعة، ولديه القدرة على القيادة بطريقة فعّالة. كما يتميّز أيضا بالاستطاعة على فكّ النزاع والخلاف بين أفراد الجماعة.وفي العمل نجده يمتلك القدرة على عقد الصفقات أو مجموعة من الاتفاقيات (Golman, 1997) وتؤدي التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة دورا مهما في نضج هذه القدرة –التعاطف– وهي إن كانت مهمّة في السياق الاجتماعي، تبين دور الأزواج والأصدقاء والزملاء في العمل، فعليه لابد للفرد أن تكون لديه القدرة والحساسية على قراءة الإشارات الانفعالية للأخذ بدقة أولا قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة.

3. **التفاعل مع الآخرين أو المهارات الاجتماعية (تناول العلاقات) Relationship:**

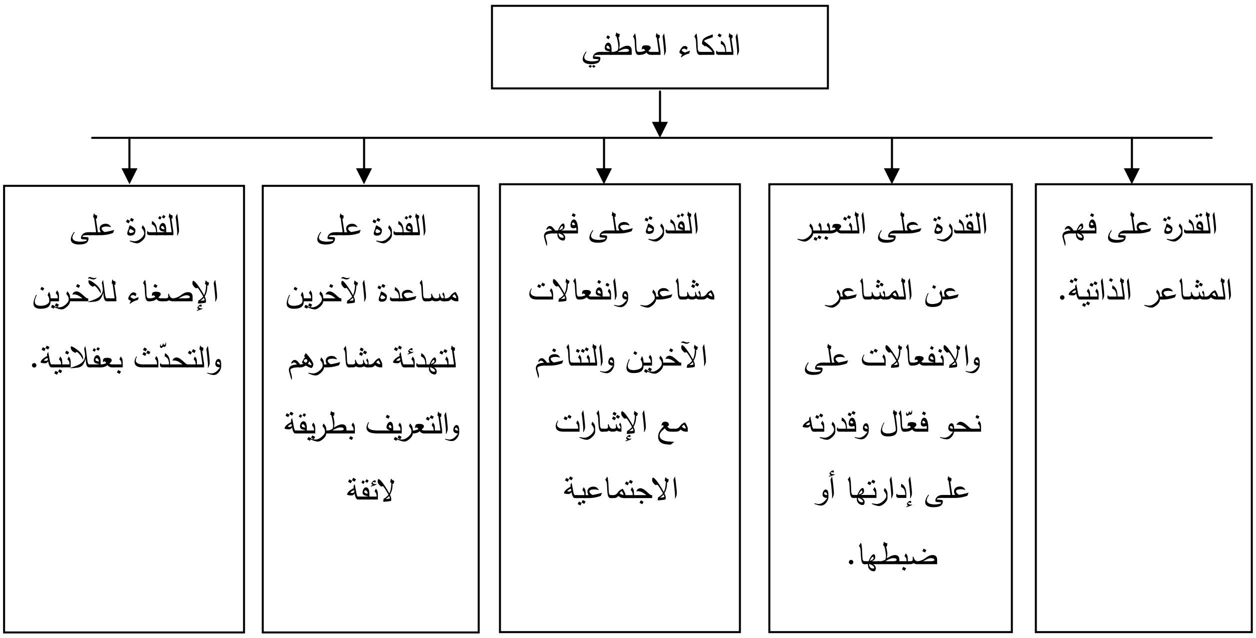
وتعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمّة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته. و تشير المهارات الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلّبها الموقف، وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم، وقيادتهم بصورة فعّالة. إن الأشخاص الذين يتميّزون بتلك القدرة، يملكون مهارات اجتماعية، وقادرين على بناء الثقة أو الأمانة، وقادرين على خلق جوّ من التعاون والمشاركة مع الآخرين والعمل بفاعلية مع زملاء العمل. (Golman, 1997)

رابعا: نموذج ستينر Steiner, 1997:

تناول ستينر نموذج جولمان 1995، 1997 وقام بتوضيحه مشيرا إلى أن الذكاء العاطفي يشتمل على المكونات التالية:

1. **الوعي بالذات:** وتعني قدرة الشخص على فهم مشاعره الذاتية.
2. **إدارة الانفعالات (العواطف):** وتعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعّال، وقدرته على إدارتها وضبطها، ولديه قدرة على التغلّب على الخبرات الانفعالية.
3. **التعاطف:** وتعني قدرة الشخص على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها بفعالية، ويعني ذلك أن الشخص ذو الذكاء العاطفي العالي يكون قادرا على التناغم مع التعمّق في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.
4. **العلاقات الاجتماعية:** قدرة الشخص على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم، وفي ذلك يكون انفعاله موجّه داخليا، وقدرته على إخفائه إذا كان انفعالا سلبيا يؤثر على الآخرين، أي يتصرّف بطريقة لائقة..
5. **الاتّصال:** ويعني قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدّث بعقلانية وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعّال. (Steiner et al, 1997)

ويمكن تمثيل هذا النموذج في الشكل التخطيطي (5)



الشكل التخطيطي (5): يوضح نموذج ستينر لتحليل الذكاء العاطفي

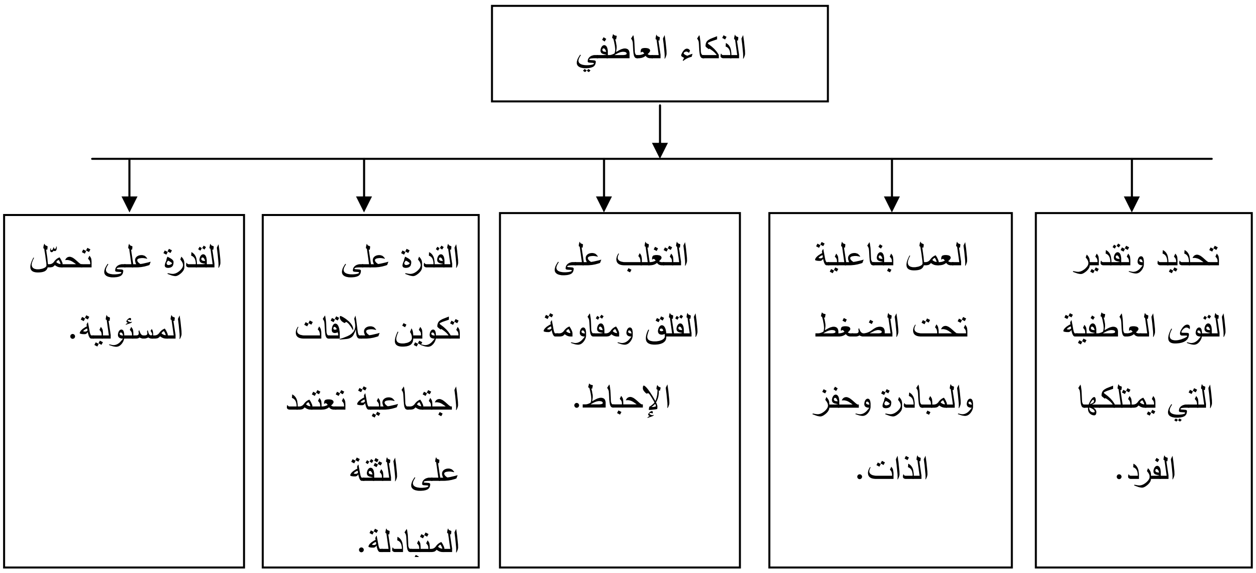
خامسا: نموذج كوبر و صوافCooper & Sawaf

توصّلا إلى أن الذكاء العاطفي من أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح في الحياة بصفة عامة وفي مجال العمل بصفة خاصة، فقد أشار كوبر (Cooper, 1997) إلى أن الانفعالات أو العواطف تلعب دورا مهمّا في بناء الثقة لدى الأفراد وفي مجال الولاء والالتزام به، وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والإبداعية والعلمية، ويرى أن الأفراد يغضبون ويثارون، ولكن المهم هو وجود الكفاءة في استثمار تلك الطاقة جيدا وبعقلانية.

ولقد وضع كوبر و صواف (1997) نموذجا يفسر مكوّنات الذكاء العاطفي في مجال العمل وهي كما يلي:

1. القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها الفرد، وتلك القدرة تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان 1995؛
2. حفز الذات، والتي تعني أن الفرد يعمل بروح عالية في مواقف العمل الضاغطة، كما أنه يقوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتي.
3. التعاطف، وتعني قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل، كما أنه يشعر بانفعالات الآخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.

4. تناول العلاقات الاجتماعية، وتشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة. وبذلك يتّصف هذا الفرد بالصراحة العاطفية والصحة النفسية، ومقدرته على استغلال وجهات نظر الآخرين وتحويلها إلى طاقة خلاقة تزيد من مستوى أدائه.
5. النمط الشخصي Personal Style ويشير إلى أن الفرد ذو ذكاء عاطفي عالي، لديه الاستطاعة على العمل بفاعلية تحت الضغط كما يتميّز بقدرته على تحمّل المسئولية.



الشكل التخطيطي (6): يوضح خصائص الأفراد ذووا الذكاء العاطفي العالي (Cooper & Sawaf, 1997)

سادسا: نموذج ديولويس و هيجز (Dulewicz & Higges, 1999)

قام هذان الباحثان بدراسة لتحليل مفهوم الذكاء العاطفي لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وقد توصّلا إلى أن الذكاء العاطفي يشتمل على خمسة مكوّنات (أشرنا إلى معظمها في نموذج جولمان) وهي:

1. **الوعي بالذات:** معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة
2. **تنظيم الذات:** إدارة الفرد لانفعالاته بشكل لا يعوقه ويساعده
3. **القدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات:** أي أن الفرد يستخدم قيمه وتفضيلاته من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه
4. **التعاطف:** وهو الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها، وعلى إدارة انفعالات الآخرين؛

5. **المهارة الاجتماعية:** قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم، وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة، والعمل ضمن فريق عمل بفاعلية.

وقد قام ديولويس و هيربيرت (Dulewics & Herbert, 1996) بدراسة تتبعيّة (طولية) للتقدم المهني استمرت سبعة سنوات لمجموعة من المديرين يعملون بشركة بريطانية وعددهم 72 مديرا عاما، فوجدا أثناءها (16)مهارة انفعالية والتي أمكن تصنيفها في ست مهارات وهي: الحساسية Sensibility، المرونة Resilience، التأثير والقابلية للتكيّف Influence and Adaptability، والحسم، و التو كيدية Decisiveness and Assertiveness والطاقة والاستقامة Energy and Integrity والقيادة Leadership. وبناء على هذه النتيجة قام كل من ديولويس و هيجز 1999 بتصميم استبانة لقياس الذكاء العاطفي تتكوّن من (69)بندا موزّعة على سبعة مقاييس فرعية هي:

1. **الوعي بالذات:** وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في العمل.
2. **المرونة الوجدانية:** القدرة على العمل بشكل فعّال في عدة مواقف ضاغطة والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها.
3. **الدافعية:** القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهداف على المدى القصير والطويل.
4. **الحساسية:** القدرة على فهم احتياجات وآراء الآخرين عند اتخاذ القرارات.
5. **التأثير**: القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك.
6. **الحسم:** القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات وحشد الجهود لتنفيذها باستخدام المنطق والعاطفة.
7. **الالتزام:** القدرة على إظهار الالتزام وأهدافه المعلنة رغم التحدّيات وتناسق أفعاله. (الخضر، عثمان 2002).وهذا عرض لهذه المكونات في الشكل التخطيطي التالي:

الذكاء العاطفي في محيط العمل						
الوعي بالذات						
	المرونة الوجدانية					
		الدافعية				
			الحساسية			
				التأثير		
					الحسم	
						الالتزام

الشكل التخطيطي (7): الذكاء العاطفي في محيط العمل عند ديلويس و هيجز 1999

8.قياسه:

على الرغم من اهتمام الباحثين بتقدير نسبة الذكاء العقلي المعرفي (IQ) منذ فترة طويلة، إلا أنهم لم يلقوا اهتماما لقياس الذكاء العاطفي، نظرا لتأخر اهتمامهم بهذا البناء إلا في التسعينات من القرن الماضي، عندما اهتم ماير و سالوفي (1990) لهذا البناء وعكفا على وضع تعريف علمي له، وسعيا لوضع نظرية تفسر مكوّناته وإعداد أداة لقياسه عام 1999.

ومنذ أن نشر جولمان 1995 كتابه المعروف عن "الذكاء العاطفي" حاول باحثين آخرين كـ Bar-On وضع أدوات لقياس ذلك المفهوم معتمدين على تعريف جولمان له وتفسير مكوّناته التي أشار إليها ماير و سالوفي 1990 ، حيث يرون أن الذكاء العاطفي مكوّن من مجموعة من القدرات أو المهارات الفرعية المتمثلة في الوعي بالذات، وإدارة العاطفة، وتحفيز الذات، والتعاطف وتناول العلاقات.ويشير دولويس و هيجز (Dulewicz & Higges, 1999) إلى أنه إذا سلمنا بالفرض القائل أن المزج بين الذكاء العقلي المعرفي (IQ) والذكاء العاطفي (EQ) يحدد النجاح في الحياة، فإن السؤال الذي يطرح نفسه إذا كان الذكاء العاطفي قابلا للقياس؟

وفي تناولنا لهذه النقطة، نجد أن أدبيات البحث تكون أحادية في اتجاهها فيبدو أن هناك وجهة نظر قوية تؤكد بزعم القائل بأن الطبيعة المعقدة للذكاء العاطفي تمثل عاملا مناوئا لإمكانية قياس ذلك المكوّن قياسا فعّالا وموضوعيا. ويذكر جولمان (Golman, 1997, P. 44) في هذا المجال "أنه على عكس تعدد اختبارات الذكاء العقلي، فإنه لا يوجد اختبارات مكتوبة للذكاء العاطفي يمكن قياسه من خلالها".ويميل بعض الباحثين مثل ستينر و بيري Steiner. Perry. 1997 إلى تأييد قول جولمان. وجدير بالذكر أن الجميع يعترف بالافتقار إلى وسائل قياسية جيدة للذكاء العاطفي، إلا أن البحث مازال مستمرا للوصول إلى إعداد اختبار جيد.

فبينما يرى البعض أنه نظرا لطبيعة الذكاء العاطفي المعقدة يمكنها بالفعل أن تكون اختبارات الورقة والقلم تقوم بعملية القياس، إلا أنه ظهرت في الآونة الأخيرة مجموعة من الاختبارات من هذا النوع كأدوات قياسية فعّالة. ويعلّق جولمان (1995) في هذا الشأن بقوله "رغم وجود أبحاث هائلة تدور حول دراسة كل مكوّن من مكوّنات الذكاء العاطفي، إلا أن البعض منها كالتعاطف مثلا يمكن قياسه على نحو أفضل بواسطة نموذج يحدّد قدرة الفرد الفعلية في أدائه هذه المهمة.

ويذكر(السمادوني. 2007 .ص 129)عن Martinez أثناء حديثه عن كيفية قياس الذكاء العاطفي، إلى أن التغذية الراجعة الناتجة عن المتحدّث والمتلقّي الحديث ،أو الرئيس والمرؤوس يمكن أن تمثل وسيلة أفضل لقياس الذكاء العاطفي، وتلك محاولة أخرى لعملية القياس. و يوجد نوعان من اختبارات الذكاء العاطفي وهما: الاختبارات الأدائية، والأخرى استبيانات التقرير الذاتي. وتقييم الاستجابات على الاختبارات الأدائية بطريقة موضوعية نظرا لأن لكل اختبار محك يقيم من خلاله الدرجة عليه. أما استبيان التقرير الذاتي، فتكون الاستجابة عليه أن يُطلب من المستجيب أن يحدد مستوى ذكائه العاطفي في ضوء تقديراته على الاستبيان والمثال على ذلك، عندما يتم تقدير الإدراك الانفعالي "أن يقدر انفعالات الأفراد من خلال وجوههم (الأداء) أو يمكن أن تسألهم عن كيفية تعرفهم على انفعالاتهم من خلال وجوههم (تقدير ذاتي).

الفرق بين الاختبارات الأدائية واختبارات التقدير الذاتي:

من خلال الاطلاع على مختلف أنواع مقاييس الذكاء العاطفي تبين أن هناك فروقا واضحة بين الاختبارات التي تقيس الأداء والتي تقيس التقدير الذاتي، وهذه الفروق تتمثل كالآتي:

- تقيس اختبارات أداء الذكاء العاطفي الحقيقي، بينما تقيس اختبارات التقدير الذاتي، الذكاء العاطفي المدرك.

- تتطلب اختبارات الأداء وقتا أطول في التطبيق لمقارنة مع وقت اختبار التقدير الذاتي.
- مقاييس التقدير الذاتي تتطلب من الأفراد أن يكونوا ذووا بصيرة ووعي في تحديد نسبة ذكائهم العاطفي.
- إن المشكلة الأساسية في استخدام مقاييس التقدير الذاتي، أن الناس يمكنهم أن يحرفوا (يشوهوا) استجاباتهم لكي يظهروا بمظهر أفضل أو سيء عن استجاباتهم الحقيقية، ولكي تُعرف درجة التشويه في استجابات الفرد يجب أن تشمل تلك الدرجة مثل مقياس الكذب- أما بالنسبة لاختبارات الأداء، فلا يتطلب من الشخص تحريف استجاباته لأنها تتطلب عددا من الملاحظات قبل تحديد نسبة الذكاء العاطفي.
- تميل مقاييس التقدير الذاتي لقياس الذكاء العاطفي إلى أن ترتبط باختبارات تقيس سمات الشخصية المعدة جيدا والتي تقيس عوامل متعدّدة. أما اختبارات الأداء تميل إلى أن يكون ارتباطها ضعيفا مع اختبارات الشخصية وتتداخل معها بمقاييس الذكاء التقليدية. (السمادوني، السيد إبراهيم. 2007)

ملخص الفصل

للوقوف على ماهية الذكاء العاطفي كنظرية حديثة في الطرح، تطرقنا في هذا الفصل من جهة إلى مفاهيمه و من جهة أخرى إلى علاقته بالفشل الأكاديمي. حيث بداية تطرقنا إلى مفهوم الذكاء و بنيته و طبيعته و مناظيره ثم إلى مفهوم العواطف ووظائفها و علاقتها بالعقل و تأثيرها على التعلم، ثم بعد ذلك تناولنا متغير الدراسة الثاني بتقديم لمحة تاريخية عن ظهور مصطلح الذكاء العاطفي مع عرض بعض التعاريف المختلفة لأكبر المنظرين له لنماذج بار–أون و ماير و سالوفي، و نموذج ستينر و نموذج كوبر و صواف و نموذج دولويس و هيغس مع التأكيد على نموذج دانيال جولمان الذي اعتمدنا أبعاده في هذه الدراسة التي تشمل على:

- الوعي بالذات
- تنظيم الذات
- الدافعية
- التعاطف
- المهارات الاجتماعية

ثم حاولنا توضيح أهميته في الأسرة و المدرسة و العمل بدون إهمال نظرياته و علاقاته بالاضطرابات الانفعالية و النفسية

الفصل الرابع

الفشل الأكاديمي

تمهيد:

يتطلب النجاح الأكاديمي تقدير الذات، الشعور بالهوية وإتاحة فرصة العمل . والفشل الأكاديمي معناه اجتماعيا إنتاج أشخاص عديمي الثقة والكفاءة . والوقاية منه تكون الشغل الشاغل لكل أفراد المجتمع ، فمنذ إحصاءه عام 1920 اعتمد على نظام التنقل بالمستويات عند التخلف عن مستوى معين في التعليم. ويفّسر الفشل الأكاديمي بعدم القدرة على اكتساب الكفاءات الأساسية للتعلم عند الطلاب الذين يعجزون عن القراءة والتواصل بواسطة الكتابة والعجز في الحساب. كل هذا يمثل عجزا في النظام التعليمي حتى إذا تحصل على شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا).

المهم عند الطلبة هو الانتقال من مرحلة إلى أخرى، حتى إذا كانوا لا يستطيعون الإلمام بالكفاءات الأساسية الخاصة بمستوى النوعية ،حيث تكون أقل ممّا يجب، و لا تؤدي إلى التعويض الاجتماعي. وزيادة على الفشل في اكتساب الكفاءات الأولية عند تخرج الطالب، يكون فاقدا للطاقة العملية، وللقدرة على التفكير وحل المشكلات والمسئولية والعمل في الجماعة، وهي مجموعة من الكفاءات التي تؤدي إلى النجاح. وهكذا يرمز الفشل إلى فقدان الرصيد العلمي للثقافة.

وتُظهر الإحصائيات أن هؤلاء الفاشلين أكاديميا هم في أشد الحاجة إلى المساندة ،لأنهم يكونون غير مرتاحين ممّا يتسببون في مصاعب مع العدالة والشرطة ويثورون على وضعياتهم الاجتماعية والاقتصادية خلال حياتهم.

1.تعاريفه ومفهومه:

لغويا: فشل – يفشل – فهو فاشل

بمعنى أخفق عكس نجح "فشل في تحقيق أهدافه"المنجد العربي الأساسي ص 930.

اصطلاحا:

الفشل حسب غيلامي فيلن Guillarmée Velin هو استحالة تنفيذ بعض أنواع التعليم أو بصورة بسيطة صعوبة متابعة إيقاع القسم، وكل هذا يمكن أن يكون نماذج اختيارية لتعبير عن صعوبات الشخصية التي يعاني منها الفرد.

ويرى تورنور ولانسمانTournour and Lansmon(1990)أن الفشل الأكاديمي يحدث عندما يكون الفرق بين النتائج المنتظرة والنتائج المتحصل عليها مقارنة مع العتبة، فإن كل هذا الفرق واسعا أدى إلى الإحباط وعدم الرضا.

تعريف أفنزيني 1967AvnziniPll: يرى أن التلميذ في حالة فشل إذا كان أداؤه تحت مستوى أداء الذي يتطلبه المستوى الرسمي للقسم أو لمعايير الامتحان.

تعريف زيدان محمد مصطفى: يعني عدم النجاح وهو مرتبط بالإعادة، وكثيرا ما يؤدي فشل التلميذ إلى تسربه من المدرسة.

تعريف علماء النفس: الفشل غالبا ما يقاس تقليديا بالعناصر المحسوسة مثل النقاط الضعيفة، الترتيب السيئ، عدم النضج، وإلى غياب الرغبة في الدراسة (Mamouni 1984 P 39).

ويعرفه (A. Rafoth 2004)، أنه خطأ أو عيب ظاهر في الانتقال إلى المستوى الأعلى مع افتراض أن الكفاءات والمعارف المدروسة لم تكتسب من أجل الالتحاق بمختلف المراحل سريعا ،يؤدي إلى التوقف النهائي عن الدراسة في المدرسة أو الجامعة ممّا يعني فعلا أنه الفشل.

وهو أيضا غياب اكتساب مجموعة من الكفاءات التي يتطلب تعلمها وعدم القدرة في التوثيق الرسمي للتخرج من قبيل النظام الأكاديمي.

تعريف Cohen 1996: الفشل هو مسئولية التلميذ وأسبابه غير محببة، ويستعمل فيه السياق السلبي لأجل بناء سلوك الفشل، ومن أهم أسبابه سوء تقدير الذات للمتعلم، ويظهر فجأة، حيث إشاراته تكون غير مرئية.ونجده في الأسر أين يكون المخطط الأبوي هو السائد، أما في حالة الطفل ذو المساندة السيئة في الوسط الأسري يكون الطفل ذا المرتبة الثانية في إخوانه فاشلا لأنه لا يتلقى الدعم، وفي حالة ما إن كان له أخ متفوق، لذلك نجده يدرس بملل.

ويفسر الفشل بمصطلح الطاقوي حيث يظهر انحراف للطاقة والفاشل هو حامل لأمل النجاح (Cyrille Cohen 1996).

و يعرفه Evoyو آخرون 2000: على أنه ظاهرة تمس مشاكل وضعيات التعلم في قياس مجال ما دون تعميمه على المجالات الأخرى. أي هو اجتياز امتحان يشمل قياس مجال معين بالاعتماد على أسئلة خاصة تخضع لسلم تنقيط ما.

الفشل في امتحان البكالوريا:

هو عدم الحصول على معدل نقاط (20/10) في المسابقة الوطنية في آخر الموسم الدراسي للسنة الثالثة ثانوي من أجل الالتحاق بالجامعة أو المعاهد الوطنية الكبرى استعدادا للموسم الدراسي الجامعي المقبل.

2.مظاهره:

يأخذ الفشل الأكاديمي عدة مظاهر في صور عديدة حيث:

1. يأخذ شكلا بسيطا ابتداء ممّا يبعث على الاندهاش حتى الكبار لا يتفهمون سبب حدوثه؛
2. غالبا ما يتكرر؛
3. منذر؛
4. معنف، موبخ، مبكي؛
5. يحدث مع الحظ أو الوعظ أو النصح؛
6. يكون مخزي ومذل ومهين؛
7. ينمو ويعلو فجأة (Cyrille Cohen, 1996. P 108).

3.الفشل عند جيفري يونغ:

ويرى Young and all 2005 أن الظهور النموذجي للمخطط عند الأشخاص الذين يملكون مخطط الفشل يعتقدون بأنهم فشلوا مقارنة مع أقرانهم فيما يخص النجاح في: الحياة، المال، المكانة، التعاون، الرياضة، الدراسة، يشعرون في أعماقهم بأنه ينقصهم ما يتطلبه النجاح . و من خلال السلوكيات النمطية لهؤلاء الأشخاص نجدهم تحت رحمة مخطط الفشل يفسرون ذاتهم بأنفسهم، ويعتقدون بأنهم غير أذكياء وغير موهوبين كالآخرين ويدركون أنهم لكي ينجحوا عليهم الاجتهاد أكثر، وإذا تحصلوا على نتائج جيدة فإنهم يرجعون ذلك إلى الغش حسب إحساسهم. في الظاهر هم كالناجحين لكن في أعماقهم يعتقدون أنهم على حافة الفشل.

ومن المهم التفريق بين أصحاب مخطط الفشل والمتطلبين للمثالية حيث هذه الفئة الأخيرة تعتقد أنها فشلت فيما يتطلبه الحد الأعلى للنجاح سواء من طرف أنفسهم أو آباءهم ممّا يجعلهم يحبون الوصول إلى ذلك. أما الفاشلين يعتقدون أنهم لم يتمكنوا من الوصول إلى متوسط ما وصل إليه أقرانهم.

والفشل هو دائما مرتبط بمخطط عدم الكفاءة والشعور بالفشل في مجالات النجاح يؤدي بالشعور بالصعوبة وعدم الاستطاعة.

ويرى يونغ أن هناك عدة أهداف للعلاج :

- إن الهدف الأساسي هو مساعدة هؤلاء الأفراد بالشعور بالتقدير كأقرانهم (في حدود إمكانياتهم ومواهبهم) ويمكن استخدام ثلاثة محاور رئيسية:
- **أولا:** تخص رفع مستوى النجاح بتطوير القدرات والثقة بالنفس؛

- **ثانيا:** إذا كانوا يؤكدون على نتائجهم كفاية على حسب قدراتهم برفع التقدير بأنهم في المستوى أو تغيير إدراكهم بأنهم هم كأقرانهم؛
- **ثالثا:** من الممكن جعل الأفراد يقبلون ويرضون بقدراتهم وبأنهم ذووا قيمة كفاية.

4.أعراض الفشل:

إن أعراض الفشل تظهر لنا بطريقة متنوعة للغاية حسبما تنقل بتحديد كلي أو جزئي، دائم أو عرضي، نشاط فرد ما وتطوره الاجتماعي. ونواجه كذلك درجات مختلفة من السوء، تبدأ من المظاهر الأكثر خطورة التي تحدث منذ الطفولة إلى الأعراض البسيطة غير الخطيرة، وهذه الأعراض قابلة للإدراك بصعوبة حتى للعين المجردة، عندما يبقى الاضطراب العاطفي الذي هو سببها كامنا على إثر بعض الظروف، أو أيضا عندما ينجح الفرد في التكيف مع ما يسوءه ويصحّح نتائجه بنشاط تعويضي.

وفي الحالات الخطيرة، لا يتوصل المرء إلى التكامل مع شخصيته في نطاق النشاط الاجتماعي لبيئته، ويعاني تطوره الاجتماعي منذ بداياته في طفولته، يخفق في دراسته، لا يتفاهم مع محيطه، ينعزل ويُوجِد لنفسه العديد من الصعوبات التي تمنعه من متابعة طريقه وهذا رغم ذكائه وقدراته المؤكدة، والصعوبات قد لا تظهر من لحظة ما من تطوره، بوساطة المراهقة مثلا، أو عندما يتعلق الأمر بالتقدم إلى امتحان والنجاح بعد جهد طويل وشاق.

والحالات الأكثر نموذجية تُقدم إلينا من قبل الأفراد الذين يبدؤون تطورهم بشكل طبيعي والذين، فجأة –وعلى أثر بعض الظروف المجهولة و عادة من قبل الشخص نفسه ومحيطه– يحيدون عن الطريق ويجدون أنفسهم، بدءا من هذه اللحظة، تقريبا فاقدي التوازن دون أن يكون ممكنا تصحيح السوء بالإرادة أو التفكير العقلي.

وبعد أن لاحظ فرويد هذه الاضطرابات، وصف الشخص النموذجي من "أولئك الذين يفشلون في النجاح"، لأنه في عدد ما من الحالات، النجاح هو الذي يبدو غير محتمل، وخاصة عندما يكون هذا النجاح علنيا ويترجم بتعبير، بتحسن جوهري، أخلاقي، أو مادي في الحياة. وإلى ملل "أولئك الذين يفشلون في النجاح"، نستطيع أن نضيف اليوم مثال "أولئك الذين يفشلون بعد النجاح" وحينئذ نواجه كائنات استثنائية ناجحة بشكل لامع، ولكنهم ما إن يكتسبوا هذا النجاح، حتى يبدو أنهم مرغمون على إلغائه، كما لو أنهم محكومون بتدمير نتاجهم (حرب، طلال. 1998).

5.أصول الفشل الأكاديمي:

-عند يونغ و كلوسكوYOUNG AND KLOSKO

يرى يونغ وكلوسكو(Young and Klosko 2003) أن هناك عدة أصول لوجود الفشل كمخطط من المخططات المبكرة غير المكيفة.

إن مخطط الفشل يتغذى على الفشل في كل الحياة العملية والدراسية والمصائب. والخوف من الفشل هو كما يثيره الفرد، وبهذه الطريقة يفسد الفرد على نفسه الأمر بكيفية أنه لا ينجح أبدا. وعند الأغلبية هذه المواقف تكون ذات علاقة مع الهروب الذي يرسخ في ذهنه بأنه غير كفؤ وغير مؤهل، ومنه يكون الفشل قائما على:

- الحكم الغير العادل أو التعسفي لأحد الآباء على النتائج المدرسية لأبنائهم ووصفهم بأنهم غير أكفاء أو أغبياء.
- متطلبات أو طموحات الآباء اتجاه الأبناء ومكانتهم المتصدرة في المجتمع والخوف من عدم الاقتداء بهم.
- الانطباع بأن الآباء أو أحدهم يختلف عن رغبة ابنه في النجاح أو الشعور بأنهما يمثلان تهديدا لنجاحه حيث يعتبر نجاح ابنهم ابتعاد عنهما.
- الخوف من الطرد من جماعة الرفاق المتفوقين في الدراسة والرياضة والشعور بالنقص اتجاههم أو بسبب صعوبة في التعلم وقلة التركيز وصعوبة القراءة.
- الإقرار بدونية الطفل عند مقارنته مع إخوته الأحسن منه.
- الإحساس بالدونية وعدم القدرة على تصنيف الطفل نفسه مع رفاقه من طبقات المجتمع من الناحية الاقتصادية والثقافية.
- الفشل في الدراسة بسبب عدم النظام والانضباط والشعور بالمسئولية في القيام بالواجبات المدرسية والحفظ.

ونتيجة لهذه الجذور المتأصلة المعاشة يقع الأفراد فريسة لفخ الفشل .

6.فخ الفشل: نعني بفخ الفشل هو:

- عدم تطوير المؤهلات المهنية والعملية (عدم مواصلة الدراسة، عدم البحث والمطالعة، رفض التربص عند المختصين)، مجاراة التيار والبحث في خيانة الآخرين.
- القبول بعمل لا يلاءم مؤهلات الفرد الحقيقية.
- عدم القيام بما تفترضه الاستمرارية والمواصلة والحد من الطموح كرفض المكافآت، ورفض التقييم، وعدم إظهار المؤهلات أمام الأشخاص بحجة طلب المساعدة.
- عدم التردد في العمل من أجل الآخر وإشغال منصب متدني.

- تأجيل الأعمال.
- عدم الثبات في اشتغال مهنة معينة ومنه عدم تطوير الكفاءات في أي ميدان والقيام بكل الأعمال وبأي عمل في عالم يتطلب التخصص، وبالتالي عدم الذهاب بعيدا.
- اختيار أفضل وأحسن المهام بدون الأخذ بعين الاعتبار القدرة اللازمة لذلك.
- عدم القدرة على أخذ القرارات في العمل وعدم تحمل المسئولية.
- الشعور بالغباء وبدون مؤهلات والزيف والاحتيال رغم النجاح.
- تصغير مواقف النجاح والمبالغة في تدوين نقاط الضعف والأخطاء والانطباع بالإحساس بالفشل رغم النجاح والعيش برغبة الفرد أنه لا يوجد ما يضيفه.
- تعويض النجاحات القليلة بنقص المؤهلات في بعض الميادين بإعطاء أهمية كبيرة للبقية (الهيئة، الحيوية، الجمال، ...) وهذا عند اكتشاف أن الحياة فاشلة (Young and Klosko, 2003. P 287).

الفشل عند رافوث RAFOTH

يقاوم الطلبة أكاديميا لعدة أسباب في نظر (M.A Rafoth 2004) لأنهم يدركون المتطلبات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تؤدي إلى نقص في التحضير للمدرسة أو الجامعة بسبب مشاكل بيداغوجية ودافعية ونفسية، ومعرفية وعصبية التي تكون عائقا للتعلم، حيث يبدأ الفشل الأكاديمي عادة مبكرا عندما يكون الطفل غير مستعد للتعلم أو تنقصه الدافعية للتعلم.

أ.الاستعداد للمدرسة:

هو تعلم مجموعة من المهارات بنجاح، هذا المفهوم يخص الأطفال الذين تحصلوا على حاجياتهم العاطفية والسلوكية والنضج المعرفي ممّا يدفعهم إلى التكيف مع المحيط الدراسي.

وهناك اتفاق حكومي حول سن الدخول المدرسي لا رجوع فيه (5 سنوات للتحضيري و 6 سنوات للسنة الأولى ابتدائي)، ولقد كان هذا العامل قديما هو المؤشر الوحيد للاستعداد للدخول المدرسي، وبالتالي ليس السن هو العامل المؤشر والمقياس. ولقد أثبتت الدراسات أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار كل جوانب حياة الطفل من نمو معرفي، و اجتماعي، و عاطفي، وحركي من أجل معرفة ما قدرتهم للدخول المدرسي، ولذلك ومن الضروري تحضير الطفل لهذا الجو من البيت من خلال تجارب الآباء والتربية ، بداية باستعداد المجتمع أولا.

وهذه قائمة من أجل الوقاية من الفشل الأكاديمي لاحقا التي لها علاقة ببعض الخصائص والمواقف مع التحضير للدخول المدرسي:

- القدرة على إتباع الروتين اليومي البنيوي.
- إمكانية اللباس بطريقة مستقلة.

- القدرة على العمل بطريقة ذاتية وبنظرة خاصة.
- القدرة على الاستماع والانتباه.
- القدرة على التفاهم والمشاركة مع الآخرين.
- إمكانية اللعب مع بقية الأطفال.
- القدرة على تتبع قواعد بسيطة.
- القدرة على العمل بالأحجيات والمقص، التلوين والأصباغ.
- إمكانية كتابة الاسم.
- القدرة على العد واكتساب الكفاءات مع المعلم.
- القدرة على حفظ الحروف.
- إمكانية التعرف على الأشكال والألوان معا.
- القدرة على التعرف على المقاطع الصوتية في الكلمات والقافية.(Rafoth,M. A.2004)

كثيرا من طلاب الثانوي يفشلون لأنه ينقصهم النظام واستراتيجيات التعلم، وتشجيع الطلاب على استخدام قدراتهم العقلية وتطوير تقنيات دراسة الطلبة وتطوير ما وراء المعرفة (معرفة درجة وإمكانية استخدام العوامل المعرفية) تؤدي مباشرة لتدخلات واسعة.

إن المحيط الأسري مهم في نمو الأطفال، حيث أن بعض العوامل الأسرية تؤثر بشكل مباشر على النضج الأسري خاصة لدى الأسر المنخفضة المستوى الاقتصادي، أما البنية الأسرية المستقرة تساعد على تحضير الأطفال للدخول المدرسي، كذلك هذا التحضير يتطلب محيطا اسريا ثريا مدعما بالحوار والانضباط في الوقت، والانضباط الذاتي وتحفيز القدرات من أجل التحضير والاستعداد للدخول المدرسي الذي يتطلب نوعا من الانتباه الشديد وتطور مؤشر القراءة.

في مرحلة ما قبل المدرسة، يطور الأطفال سلوكيات وكفاءات ووضعيات في القراءة والكتابة والحساب تسمى بمرحلة "ما قبل الأكاديمي" ويصبح الأطفال قادرين على القراءة. ويصبحون مستعدين لتعلم القراءة عندما يطورون سمعهم بطريقة يستطيعون من خلالها التعرف على القافية والأصوات، وخليط من الأصوات والمقاطع الصوتية. والطفل الذي لا يتعلم كيفية القراءة حتما سيصبح فاشلا أكاديميا (التعلم من 2–6 سنوات).

إن الأطفال ذوو الكفاءات الصوتية الجيدة يتعلمون القراءة سريعا من الأطفال الذين لا يملكون هذه الكفاءات. ومن بين القدرات التي تساعد على تعلم القراءة هي:

- معرفة الفرق بين الصورة والمطبوعات (المكتوب).
- معرفة كتابات المحيط (مثل إشارات التوقف).
- فهم الكتابة بأنها تستطيع التواجد بمفردها أو مع الصور.

- معرفة أن الطبع أو الخط ينتج بمختلف الوسائل (قلم جاف، قلم رصاص، قلم حبر).
- معرفة بأن الكتابة (الطبع أو الخط) ينتج على مختلف المساحات مثلا (الورق، شاشة الكمبيوتر، اللافتات، ...).
- معرفة أن الكلمات تقرأ من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية ومن اليسار إلى اليمين في اللغة الأجنبية.
- فهم أن السطور تقرأ من الفوق إلى الأسفل وليس العكس.
- معرفة وظيفة الفضاء أو المساحة بين الفراغ والكلمات.
- فهم أن الكتابة توافق الكلام المنطوق كلمة كلمة.
- معرفة الفرق بين الحروف والكلمات.(المرجع السابق)

إن الأطفال الذين يبدءون الدراسة بدون هذه المهارات الأساسية، هم معرضون للفشل الأكاديمي لذلك يتطلب تقويم أطفال ما قبل المدرسة خاصة في مجال الصوتيات من أجل التنبؤ بالفشل الأكاديمي مع تمييز الأطفال الذين لديهم تأخرا في النمو والنضج والذين يعيشون في بيئة فقيرة ماديا ومعنويا.

ب. دافعية التعلم الأكاديمي:

إن الأطفال غير المتمكنين من المهارات الأولية للقراءة، خاصة قدرات التشفير الأوتوماتيكية، والكلمات الجديدة وبناء الجملة يؤدي للتسرب المدرسي وإلى الفشل الأكاديمي الراجع لأسباب سيكولوجية فيزيولوجية عصبية معرفية: حيث أن المعاناة من مشكلة السمع والبصر في مرحلة ما قبل المدرسة، والأمراض كالسكري والربو والحساسية والأنيميا التي تجعل الطفل عديم الطاقة وناقص الانتباه والإحساس بالتعب المزمن، والآثار الجانبية للأدوية والذين يعانون من أمراض حركية جسدية المانعة من اكتشاف المحيط، والذين يعانون من مختلف الإعاقات العصبية واضطرابات التعلم (عدم مقدرة الدماغ معالجة المعلومات) الطرق السيئة للتدريس تدفع كل هذه العوامل التلميذ إلى الفشل الأكاديمي.

وهناك عدة تدخلات وقائية تقي التلاميذ من الفشل الأكاديمي من بينه **برامج التدخل المبكرة** والتي تتضمن في طياتها الشروط الضرورية للنمو السليم من خلال برامج الاتصال (هديستار وهو قائمة مكيفة تطبيقية للتطوير (برامج 6 سنوات)) يؤكد هذا البرنامج على أهمية اللعب، و يسهر على تطبيقه مدربون يتميزون بتسهيل عملية التعلم.ومنه يجب الوقاية من الفشل الأكاديمي ابتداء من الطور التحضيري، حيث لا يتعدى الحجم الساعي للبرنامج اليومي نصف يوم، والذي يعطي الأولوية أكثر للزيارات الميدانية (ميدان الشغل والعمل) واللعب الحر وإطلاع الأطفال على العوامل المؤدية للنجاح الأكاديمي.

7.أسباب الفشل الأكاديمي في امتحان البكالوريا:

لقد أثبتت الدراسات أن الطلاب الفاشلين دراسيا في التعليم الثانوي (البكالوريا) هم أشد عددا من المتحصلين على الشهادة .(M ,A ,RAFOUTH ,2004) . و حسب الدراسات المطلع عليها والدراسة الاستطلاعية تبين لنا أن سبب الفشل في امتحان البكالوريا قد يعود إلى عدة عوامل،منها عوامل ذاتية متأصلة عند الطالب سابقة للامتحان وعوامل تظهر عند إجراءه يمكن تقديمها كالآتي:

1.المخططات المبكرة غير المكيفة:

يمثل تعريف يونغ تعريفا واسعا وشاملا للمخططات المبكرة غير المكيفة. وعرفها على أنها نماذج انفعالية ذاتية الانهزامية (Auto défaitistess) تظهر مبكرا ويتكرر بروزها، وهي مستمرة مدى الحياة (Young and all, 2005, P 34)، وهي غير شعورية ومتواجدة في الذاكرة طويلة المدى (.J Cottraux, 1995, P, 5) تأخذ منبعها من الطفولة والمراهقة وتسيطر على حياة الفرد في مرحلة الرشد وهي ذاتية ومؤلمة، فهي تمثل عبء الماضي على مستقبل الفرد (J. Cottraux, 1995, P 5). ومن خلال تعريفه نلاحظ أن سلوكيات الفرد لا تنتمي إلى المخطط نفسه بل تتطور فالسلوكيات غير المكيفة استجابة لمخطط ما، وبالتالي فهي تملى من قبل المخططات ولكنها لا تنتهي إليها (,Young and all 2005, P 35) ، حيث أن السلوك ليس هو المخطط بحد ذاته وإنما يتجسد المخطط من خلال السلوك. ولذلك يرى أن المخططات المبكرة غير المكيفة هي مجموعة هائلة من الذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعارف التي تدور حول موضوع طفولي مثل: التخلي، سوء المعاملة، الإهمال و الرفض (Young and all, 2005, P 57).

2.الذكاء العاطفي:

يعرّفه جولمان Golman (1995) بأنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتّع بها الفرد وهذه المهارات تؤدّي لنجاحه في الحياة المهنية. (Daniel Golman. 1998. P. 433) ويعرفه أبراهام Abraham 1999: "أنه القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية" كما ذكر أنه "مجموعة من المهارات التي يعزي إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والإنجاز في حياة الأفراد. (Abraham, R.(19 99)

3. الدافع للإنجاز:

من المعروف أن دافعية الإنجاز كغيرها من أنواع الدوافع يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل حياته المختلفة، ولهذا فهي ترتبط بكثير من المتغيرات الأخرى التي تساهم في تكوينه، في رفع مستواه بواسطة الحالات التي تنشأ لديه مثل المنافسة (الامتحانات)، والجدية في العمل، والسرعة في الأداء، حيث أن مثل هذه السمات تعمل على تكوين وتقوية دافع الإنجاز وانعدامها يكون دافع الإنجاز ضعيفا أو لا يكون موجودا على الإطلاق. فيرى **موراي** أن دافع الإنجاز هو "الرغبة أو الميل إلى عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان"، وعلى ذلك فهو يتمثل في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البنية الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان، وبطريقة استقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم، وهو يرى أيضا أن الأشياء التي يمكن أن تشبع هذا الدافع تتنوع وتختلف ما بين القيام بأبسط الأعمال إلى تلك الأعمال والمهام العظيمة.

أما "ماكليلاند" فيرى أن الدافع للإنجاز هو" استعداد ثابت نسبيا في الشخصية ويحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق". ويشير "ماكليلاند" إلى أن الأفراد ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يميلون إلى التعلم بدرجة أسرع إلى العمل على نحو أفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى تذكر الأعمال غير المكتملة، وإلى إدراك العالم بأبعاد مختلفة، ويرى أيضا أن ذلك مرجعه إلى التدريب على الاستقلال.

وقد أوضح "أتكنسون" أن ناتج الدافع للانجاز عبارة عن "استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للانجاز مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل) متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل". أي أن الدافع للانجاز له نوعين رئيسيين، أولهما، يمثل استعدادا ثابتا نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز (الدافع للنجاح، الدافع لتجنب الفشل). أمّا النوع الثاني، فهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز الخارجي للنجاح، أو قيمة الحافز السالب للفشل، وعليه فإن المسئول عن تغير أو تذبذب ناتج الدافع للانجاز عند الفرد الواحد من موقف لآخر هو النوع الثاني وحده، وبمعنى آخر، فإنه في حالة تكافؤ احتمالات النجاح وحوافزه الخارجية لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد، يكون ناتج إنجازه لهذه الأعمال قد يكون متقاربا.

وعلى ضوء هذه المفاهيم المختلفة لدافعية الانجاز، نجد أن كلا منها يشترك في رؤية واحدة، وهي أن الدافع للانجاز هو مكون أحادي البعد، وعلى ذلك فقد نشأ اتجاه حديث يفترض أن الدافع للانجاز تكوين متعدد الأبعاد وهو على قدر كبير من التعقيد والتداخل.

فيرى "جيلفورد" Guilford (1959) أن الدافع للانجاز يتضمن ثلاثة أبعاد أو عوامل على الأقل هي: الطموح العام والتحمل والمثابرة على بذل الجهد، وهو يذكر أن الدافع للانجاز ليس مطلقا ولا يظهر بمستوى واحد عند الفرد في كل الأحوال، وأن طبيعة العمل لا يمكن فصلها عن هذه المتغيرات الثلاثة. أما ميتشل Mitchell (1961) فقد توصل إلى عدة عوامل لدافعية الانجاز هي: -عامل الانجاز الأكاديمي- عامل تحقيق رغبة الانجاز- عامل الانجاز غير الأكاديمي- عامل الرضا عن الذات- عامل الضغط الخارجي للانجاز (الخولي.2002).

وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى (1981)، بتفريق الدافع للانجاز مستندا على دراسة "هيرمانز"Hermans (1970) حيث تمكن من التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الانجاز في أن مرتفعي الانجاز يتصفون بما يلي: -مستوى الطموح مرتفع- السلوك الذي تنخفض فيه المغامرة- القابلية للتحرك إلى الأمام- المثابرة- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات- إدراك سرعة مرور الوقت- الاتجاه نحو المستقبل- البحث عن التقدير- الرغبة في الأداء الأفضل- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

وعلى ذلك، يرى أن هذا الدافع هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، (ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح الأكاديمي).

الدافعية الدراسية للانجاز الأكاديمي:

يمثل الدافع للدراسة أحد الجوانب الهامة في أطر نماذج ونظريات الدافعية، لأنه يعني محصلة التفاعل بين القوى الخارجية المتمثلة في توقعات الآخرين واتجاهاتهم، والقوى الداخلية المتمثلة في الحاجات والميول والرغبات، فإذا رأينا الطلاب وهم يقبلون على العمل الدراسي بحماس ونشاط، ويبذلون أقصى جهد للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية، فإننا ننظر إليهم على أنهم ذوي دافعية دراسية مرتفعة، وبالتالي فإن الدافعية الدراسية تشير إلى مجموعة القوى المادية أو النفسية أو الاجتماعية التي تستحث الطلاب لبذل أقصى جهد للتغلب على العقبات الدراسية، وما يرتبط بها من نشاط، وعلى ضوء ذلك، فإن السلوك المرتبط بالانجاز في العمل المدرسي يعتبر دالة لعاملين هامين هما الدافع لتحقيق النجاح، وهذا الدافع يجعل الفرد يتجه نحو الهدف، والدافع لتجنب الفشل وهو يجعل الفرد يبتعد عن الهدف، وبالتالي فهذه الدافعية تكون محصلة لهذين الدافعين المتعارضين لدى الفرد.

ومن شأن قوة الميل الإقدامي نحو الهدف في تناسبها مع قوة الميل الإحجامي أن تحدد ما إذا كان الفرد سوف يتحرك صوب الأعمال المرتبطة بالانجاز في هذه الأعمال أو بعيدا عنها.

كما يؤكد "أتكنسون" على الدافعية المستثارة، وبالتالي فالدافعية عنده تعتبر دالة لثلاثة متغيرات هي قوة الدافع، وتوقع تحقيق الهدف، والقيمة الحافزة المدركة. وقد اتضح أن هناك فروقا دالة بين الدافع لتحقيق النجاح والدافع لتجنب الفشل في بعض المتغيرات مثل تفضيل المخاطرة واتخاذ القرار. أما

الدافع لتجنب الفشل فيمثل الدافع الخارجي للفرد في اتخاذ القرار، وبالتالي فإن ارتفاع درجة الدافعية للدراسة لدى الأفراد تمكنهم من تخطي الفشل، وليس الانسحاب منه، فيرتبط الدافع الداخلي للدراسة بالأداء الإيجابي في أية مهمة يقوم بها الفرد.

وعلى ضوء دراسات الدافعية يتضح أنها تتكون من بعدين، هما دافعية تحقيق النجاح، أو تجنب الفشل الدراسي، وجاذبية الحافز عن تغير ناتج الدافعية عند الفرد الواحد من موقف لآخر هو قيمة التعزيز ومصدره الذي يوجد لدى الفرد (الخولي، هشام محمد.2002).

وقد كشفت نتائج دراسة (فاطمة حلمي فريد، 1995) عن أن ذوي الدافعية الداخلية للدراسة يكون لديهم حب الإتقان في أداء المهام، وتقبل الصعاب والمهام المتحدية، ومن ثم سيكون لديهم إدراك مرتفع لقدرتهم وكفاءتهم ويكون تصورهم إيجابي عن ذواتهم، وبالتالي سيكونون أكثر قدرة على التسامح مع الفشل الأكاديمي وتقبله على أساس ثقتهم في أنفسهم، وارتفاع الداخلية لديهم يمكنهم من تخطي الفشل، ويكون دافعا للنجاح التالي وليس الانسحاب من العمل كما أوضحنا أيضا أن ذوي الدافعية للدراسة بدرجة منخفضة ينسحبون من مواقف التهديد التي تميز المهام التي تتصف بالمخاطرة والتحدي.

4.الذاكرة:

تعني كلمة "ذاكرة" القدرة على تذكر أو حفظ ما تم تعلمه واكتسابه. ويرمز مصطلح الذاكرة أيضا إلى المعرفة الفعلية في التذكر. بمعنى أن الذاكرة تعني (مكانا) لكل من حفظ المعلومات والمعلومات المخزنة أيضا.

وقد أظهرت الأبحاث منذ منتصف الثمانينات أن العديد من أجزاء المخ تشترك في جوانب مختلفة للذاكرة، ولكن تظل الأنشطة الكهروكيميائية التي تؤدي إلى تكوين الذاكرات في حيز التخمين، وتم مناقشة فكرة ارتباط الذاكرة بالشفرة الكيميائية في المخ منذ اكتشاف الحمض النووي. ويكمن المفهوم هنا أنه عند حدوث عملية التعلم، تصاحبها مجموعة من التغيرات الفيزيائية في الخلايا المخية خاصة الجزء النووي لهذه الخلايا، تخلق هذه التغيرات مسار للذاكرة أو ذاكرات.

ويواجه الباحثون في مجال دراسة الذاكرة مهمة جسيمة، أولا، يعمل علماء الأعصاب عادة على مستوى الأبنية الفيزيائية ويدرسون الخلايا المفردة أو مجموعات الخلايا لفهم الأحداث الكهروكيميائية التي تحدث أثناء عملية التفكير، أي أنهم يهتمون بأسباب حدوث الاتصال بين الخلايا. وقد حاول آخرون مثل علماء النفس العصبي فهم الذاكرة من خلال مقارنة الاستجابات للأفراد بالمثيرات لإنشاء روابط بين عمليات التفكير والسلوك.

أنواع الذاكرة:

وهي تنقسم حسب زمنها وطبيعتها إلى:

- **الذاكرة قصيرة الأجل Short term memory (STM):**

هي تكرار أو معرفة أو استعادة كمية محدودة من المعلومات حتى حوالي 10 ثواني. وتمتاز هذه الذاكرة بحفظ كمية محدودة فقط من المعلومات في أي وقت وتضعف بسرعة مع عشوائية الذاكرة.

- **الذاكرة طويلة الأجل Long term Memory (LTM) :**

وهي القدرة على ممارسة مهارة أو استعادة حدث أو معلومات بعد فترة طويلة من تعلمها. وتمتاز بالقدرة والتحمل الشديدة، وتعتمد على المعالجة العميقة للمعلومات وتضعف ببطء.

- **الذاكرة الدلالية Semantic Memory :**

ذاكرة طويلة الأجل للمعرفة الموضوعية والعامة والحقيقة حول العالم بصفة عامة.

- **الذاكرة التصريحية Declarative Memory :**

هي المعرفة المخزنة في الذاكرة طويلة الأجل من خلال مجموعة من التوضيحات والنظم والحقائق والبيانات.

- **الذاكرة الإجرائية Procedural Memory:**

وهي المعرفة المخزنة في الذاكرة طويلة الأجل حول الأحداث المرتبطة بالظروف المؤثرة على قدرتنا للقيام بالأشياء.

- **الذاكرة الارتباطية Associative Memory:**

وهي استدعاء الخبرة السابقة عن طريق تذكر الحقيقة أو الحدث المرتبط بها. (فكونواي،2008. ص 71).

ومنه نستنتج أهمية هذا المجال في تخزين المعلومات واسترجاعها عند الامتحان.

5.اليقظة والانتباه Arousal and attention:

ترمز **اليقظةArousal** إلى النشاط الذي يحدث داخل المخ للحفاظ على حالة اليقظة أو مستوى الحذر. وفي نموذج لوريا لتنظيم المخ، يرتبط الانتباه بالإثارة اللحائية (المخية) والتي ينظمها ويسيطر عليها الهابوتلاموس (الذي يحافظ على معدل الأيض عند مستوى مثالي للأداء). وهناك كثيرا من

العوامل التي قد تؤثر على مستوى اليقظة كالحالة الفيسيولوجية التي تؤثر في وظائف المخ. ومع ذلك ترتبط اليقظة أيضا باستجابة توجيهية تنبه الفرد إلى أحد المثيرات الجديدة الصادرة من البيئة، ومن ثم ترتبط بصورة متقاربة مفاهيم اليقظة والانتباه.

ويتضمن الانتباه Attention الجمع بين الاهتمام والاختيارية، بمعنى أن العناصر والأحداث والأفكار تدخل وتخرج من التركيز، فهي نقطة معينة من الوقت، فالفرد يعي بوضوح بعض العناصر والأفكار "فينتبه" لها في أوقات أخرى ثم تختفي ليحل محلها عنصرا أو فكرة أخرى في الوعي، ومن ثم يشير الانتباه إلى الوعي والحساسية للعناصر أو الأحداث التي تحدث للشخص خارجيا أو داخليا. وقد يحتاج الفرد إلى الحفاظ على انتباهه لأحد المهام التي يؤديها شخص آخر أو الانتباه إلى عنصر أو حدث جديد. ويتطلب الانتباه الاختياري اتخاذ قرارات حول المعلومات التي ينتبه إليها الفرد، وقد يحتاج للتركيز على عنصر أو حدث أو تحويل انتباهه من أحد المثيرات إلى آخر (وكونواي، إشمان أدريان، 2008).

6.عمليات التشفيرCoding Procasses:

يرمز مصطلح "التشفير" إلى إدخال وتخزين واستعادة المعلومات بمعنى أن عمليات التشفير تساعد الفرد على إدراك الإشارة الواردة (التشفير) لإنشاء روابط مع المعرفة الموجودة بالفعل في المخ وتحديد المعلومات الملائمة لأداء مهمة (فك تشفير) ووصف(لوريا ثم داس وزملائه) طريقتين لتشفير المعلومات: تلقائيا وتعاقبيا. يحدث المعالجة التلقائية عند صياغة المعلومات إلى وحدات شبكية حيزيه ومترابطة، أي أن كل أجزاء وحدة المعلومات تكون متاحة في نفس الوقت. وعلى النقيض، تحدث المعالجة التعاقبية عند توفير المعلومات جزءا جزءا (أو وحدة وحدة) في وقت ما. وأفضل الأمثلة على المعالجة التعاقبية هو التجميع الدعمي وتعتبر عملية محاولة تحديد أي عملية ستستخدم في أي وقت عملية صعبة إن لم تكن مستحيلة بسبب المسارات العصبية الغنية التي تربط كل أجزاء لحاء المخ، ومن ثم، فإن كلا عمليتي التشفير تشارك في غالبية أنشطة التفكير المعقدة، ونتيجة لذلك، تحتاج غالبية أحداث التعليم أن يكون الطالب معالج تلقائي وتعاقبي (تسلسلي) كفء (وكونواي، 2008).

7.قلق الامتحان:

يعرفه سبيلبرجر (1984) Spielberger على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل للجهاز العصبي المستقل.

ويشير الانزعاج إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان حيث ينشغل الفرد في التفكير بعواقب النجاح أو الفشل ومقارنة ما يمكن الحصول عليه من نتيجة بنتائج الآخرين، والشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالذات وغيرها من الأفكار التي ليست لها صلة بموقف الامتحان ولكنها تتداخل مع ما في ذهن الطالب من إجابة، ولذلك فالانزعاج يرتبط سلبا بالأداء وإيجابا بالتداخل المعرفي.

وتشير الانفعالية إلى الإثارة الفسيولوجية التي يستشعرها الفرد نتيجة لخطورة الموقف أي أنها رد فعل من الجهاز العصبي المستقل ناتج عن ضغط موقف الامتحان، وتشمل التوتر والعصبية والارتباك. ومن مظاهرها ارتفاع ضربات القلب، تقطيب الحاجبين، وزيادة إفراز العرق، وكثرة الحركة، واضطرابات المعدة ...

فالطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة يدركون المواقف التقويمية على أنها مهددة لذواتهم، ولذلك تتأثر وظائفهم العقلية –بصفة مؤقتة– تأثرا ضارا تجعلهم ينسون مؤقتا المعلومات التي يعرفونها، وقد يتعلمون عندما تواجههم امتحانات شفهية، فيصبحون غير قادرين على نقل أفكارهم للغير كما لو كانت عقولهم خالية من المعلومات وعند الانتهاء من هذه المواقف، وعودة انتباههم النفسي، قد يتذكرون كثيرا من تلك المعلومات بكل سهولة، وهذا يشير إلى أن مواقف الامتحانات من المواقف الضاغطة التي تجعل البعض يشعر إزائها بتهديد الذات (ميهوب، الوحش.1998).وبالتالي الفشل.

8.الأمراض المفاجئة:

قد يكون الطالب مستعدا للامتحان من كل النواحي إلا أنه يمكن أن تصيبه بعض الأمراض الفجائية وقت الامتحان فتعطل تفكيره مما يؤدي به إلى الفشل الأكاديمي ،ومن بين هذه الأمراض نذكر)(MORIN,YVES,2001:

الألم:

إحساس عسير يظهر في أشكال مختلفة (حروق، وخز، ...) لشدة وعسر متنوع. والألم مرتبط بروابط نسيجية دائمة حقيقية أو مؤقتة أو تصف هذه بأنها موجودة، والألم هو إنذار لخطر يتعرض له الجسم سواء كان داخلي أو خارجي.

السكري:

هو مرض مزمن وراثي له علاقة مع القليقوز (وجود السكر في البول) مما يرفع نسبة السكر في الدم لنقص مادة البنيسيلين المطروحة من البنكرياس ومن بين أهم أعراضه العطش، التبول المستمر، والهزال المفاجئ والتعب الشديد.(في حالة الطالب قد يحدث له إغماء بسبب انخفاض نسبة السكر مما يؤثر على مجرى امتحانه)

الضغط الدموي:

هو ارتفاع غير عادي مؤقت أو دائم لضغط شرياني في حالة الراحة، ويرتفع الضغط الدموي عادة لمتطلبات النشاط الجسدي.(وفي حالة انخفاضه يؤدي إلى الشعور بالتعب و الدوخة والغثيان)

آلام الطمث:

هي آلام تسبق الحيض أو مناوبة لأيام الحيض الذي يصاحب باضطرابات نفسية وجسدية، وتكون لها علاقة بالهرمونات المرتبطة بالدورة الشهرية أو لالتهاب مصاحب لها من أعراضها انتفاخ الأثداء والجسم (البطن) والقيء.

الصداع النصفي (الشقيقة Migraine):

هو مرض يوصف بشدة متكررة للآلام الرأس وهو ملازم ويكون سببه غير معروف عادة وتكون عوامله وراثية وفي بعض الحالات تفجر بنفس العوامل نفسها عند المريض كالقلق، التعب، الصيام، قلة النوم، الضجيج، الروائح، الحيض، الحرارة، البرودة، وقد تكون مصحوبة بغثيان واضطرابات عصبية ودوار.

الأنيميا Anémie:

هي قلة مستوى الهيموقلوبين في الدم (الكريات الحمراء مسئولة على نقل الأكسجين من الرئة إلى الخلايا) وهي تكون ناتجة عن أكثر من 200 سبب وتحمل أساسيين، نوع راجع لفقدان كمية كبيرة من الدم، والنوع الآخر راجع إلى خلل في إنتاج الدم. **من أعراضها:** الشحوب، التعب، انخفاض ضغط الدم، الدوار، الغثيان، القيء ...

أنفلونزا:

مرض معدي والتهاب تسببه فيروسات وينتقل عن طريق التنفس لأقل مسافة ممكنة، أعراضه الحمى وآلام جسدية ويؤدي إلى التهاب المسالك التنفسية الخارجية كالأنف والحلق والداخلية كالرئة والشعيبات الرئوية.

Angineإلتهاب الحلق:

مرض حلقي حاد ينحصر في اللوز قد تسببه البكتيريا وهو سار أثناء الرشح أو أنفلونزا أو لأمراض أخرى كالدفتيريا.

الحمى Fièvre:

درجة جسدية أعلى من 37° المقاسة عن طريق الفم و 37,5° المقاسة عن طريق فتحة الشرج، وهي متسببة من طرف بروتينات محررة في الجسم عندما تهاجم الكريات البيضاء المكروبات المسئولة عن التهاب ما. وهذا الارتفاع في درجة الحرارة يكون لتزايد بعض المكروبات، وتتميز بالشعور بالإحساس بالبرد والتعب، والهذيان.

ضربة حرارة Coup de chaleur:

عدة أعراض ناتجة عن التعرض الشديد للحرارة أو لأشعة الشمس مما يسبب في جفاف وحرق الجلد وهالة سوداء بالعين وتعب جسدي.

التسمم الغذائي Toxi-infection alimentaire:

هو التهاب هضمي يسببه البكتيريا عند هضم الغذاء، يسببه الغذاء المتكون من المواد السريعة الفساد كالبيض (الحلويات، البيض) أو الحليب ومشتقاته والأصداف واللحوم الغير الناضجة والفاسدة.

آلام الأسنان:

تسببه Abcès الأسنان وهو (collection de pus)الموجود في النسيج الذي يبطن جذر السن أو التهاب عظم الفك والتي تؤدي إلى كسر السن أو مرض الفم أو تسوس السن.

أعراضه: احمرار وانتفاخ الفم، آلام حادة، اصفرار، حمى، تعب جسدي.

9.اضطراب النوم:

إن حاجة الإنسان للنوم من الحاجات البيولوجية الجوهرية، حيث في النوم يقل النشاط إلى أدنى حد، ويبطئ التنفس والدورة الدموية وينخفض معدل الأيض وبذلك يساعد الجسم على الاحتفاظ بالتوازن من حيث التكوين الكيميائي والعمليات الفسيولوجية (هدى، فناوي.1981. ص 127).

ولقد أشارت الدراسات إلى حصول الإنسان على قسط مناسب من النوم يجعله معتدل المزاج مرتاح النفس نشط الجسم، ويساعده على زيادة إنتاجه إذا كان عاملا، وعلى الاستذكار والتحصيل إذا كان طالب علم. أما اضطراب النوم وعدم حصول الفرد على حاجته من النوم فإنه يؤدي إلى ضعف همته، وقلة طاقاته الجسمية وشرود ذهنه، واضطراب مزاجه، وانخفاض إنتاجه وسوء علاقاته بالآخرين (محمد عودة، كمال مري، 1986).

ويعرف (محمد عودة و كمال مرري 1986 ص 309)اضطراب النوم بأنه يقصد بها الصعوبات والمعوقات التي تؤدي إلى قلة النوم عند الأفراد أو إلى سوء نظامه، وما إليهما معا.. وهي إما أن تظهر في بداية النوم أو في أثنائه.

ولقد صنف الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DSM IV اضطرابات النوم في أربع مجموعات:

الأولى: اضطرابات النوم الأولية، وتتضمن:

1. **عسر النوم:** ويشمل: الأرق، الإفراط في النوم، الخوار، اضطراب التنفس أثناء النوم، إيقاع النوم الدائري، عسر النوم غير المصنف في مكان آخر؛
2. **شذوذ النوم:** ويشمل: اضطراب الكابوس السلمي، اضطراب فزع النوم، المشي أثناء النوم، وشذوذ النوم غير المصنف في مكان آخر.

الثانية: اضطرابات النوم المرتبطة باضطراب عقلي آخر، وتشمل:

1. الأرق المرتبط بالاضطرابات الإكلينيكية، أو اضطرابات الشخصية؛
2. الإفراط في النوم المرتبط بالاضطرابات الإكلينيكية واضطرابات الشخصية.

الثالثة: اضطرابات أخرى للنوم، وتتضمن:

1. اضطراب النوم الراجع إلى ظروف طبية؛
2. اضطراب النوم الناتج من استعمال العقاقير.

والذي يهمنا هنا هو الأرق لقلة ساعات النوم التي تؤثر سلبا على التركيز في العمل خاصة عند إجراء الامتحانات.

الأرق:

يحتمل أن يكون الأرق هو أكثر اضطرابات النوم شيوعا وهو يؤثر في حوالي 25% من البالغين خلال أي وقت من الأوقات، ويحتمل أن يكون حوالي 50% قد عانوا من هذه المشكلة، والمسنين والنساء هم الأكثر عرضة للتأثر بالأرق غير أن تقديرات حدوثه تتباين بشكل كبير (لنيدزاي س/ بول ج.2000. ص 961) . ويأخذ الأرق ثلاثة أشكال هي:

أولـها: الصعوبة في بدء اليوم.

ثانيها: الصعوبة في الاستغراق أو الاستمرار في النوم.

ثالثها: السهر واليقظة المبكرة (عبد المعطي، حسن مصطفى.2001).

وهناك العديد من الدراسات حول شخصيات الأرقين توحي أن الكثيرين منهم يمكن وصفهم على أنهم مرتفعي العصابية، أو لديهم قلق مزمن مقارنة بالمجموعات المعيارية (لنيدزاي، بول.2000).

10.نوبات الغضب:

هو حالة انفعالية يشعر بها كل إنسان .. لذلك فإنه يعد من الانفعالات العالمية شأنه في ذلك شأن المخاوف والسعادة والحزن. فلا يوجد إنسان ينتمي إلى أي ثقافة أو حضارة إلا وتعرض لخبرة الغضب.

ولقد عرفه (جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي 1989. ص 198) على أنه استجابة تدل على التوتر والعداء، يثيرها الإحباط والقيد والتهديد والملاحظات المحقرة وعدم العدالة ونقص الإنصات والتمييز ... وتتضمن مشاعر الغضب استجابة قوية من الجهاز العصبي مثل: زيادة في ضغط الدم والعرق والتنفس ونبضات القلب وإفراز السكر في الدم، وجميع هذه الاستجابات تهيئ الكائن الحي للعراك.

كما عرفه أيضا (كمال دسوقي 1990 ص 99) بأنه استجابة انفعالية تثيرها إهانة وتهديد أو تدخل في شؤون المرء، تتميز بردود فعل ملحوظة من جانب الجهاز العصبي السمبتاوي. وبالإضافة لذلك يعرف بأنه انفعال يصدر عن الفرد حين التعرض إلى مواقف أو أحداث معينة، يتعرض فيها لإهانة أو لوم من شأنه أن يحط من قدره، له ردود فعل فيزيولوجية وأخرى جسمية (علاء الدين كفافي، ماسية النيال. 1997. ص 112).

ويذكر سبيلبرجر و جاكويز و رسل كرين، أن مفهوم الغضب من الضيق والاستثارة البسيطة إلى التهيج والغيظ (عبد الفتاح، القرشي. 1995. ص 75).

-مضاعفات الغضب:

يرى (عبد المعطي. حسن، 2000. ص 467)، أن للغضب مضاعفات عديدة ومضار كثيرة هي:

- أنه يسبب كثيرا من الأمراض الجسمية والنفسية، كما يعرقل عملية التفكير ويفسد على الإنسان استدلالاته وأحكامه.(الغضب من موضوع الامتحان أو الظروف الإجرائية المحيطة)
- وسورة الغضب تعد مسئولة عن وقوع كثير من جرائم القتل والعنف وعن حوادث التدمير والإتلاف والتحطيم.
- يدخل الفرد في حلقة مفرغة من العدوان، والعدوان يؤدي إلى العدوان.

- هذا النوع هو عبارة عن التعبير الصريح عن الغضب، وقد يلجأ الفرد في نوع آخر منه إلى الصمت الحزين وإلى القنوط واليأس، مما يعرضه لكثير من الخبرات التي تؤدي به إلى الانطواء وحب العزلة والابتعاد عن الناس ويولد في نفسه الشعور بالاضطهاد وبالظلم.

11.القلق المعمم:

القلق المعمم هو حالة من التوتر المصحوب بالخوف وتوقع الخطر (كلير فهيم، 1993) وهو كذلك كما عرفه (محمد عبد المؤمن، حسين. 1986. ص 145) أنه حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف السبب الواضح لها. فالقلق هو مجموعة من المخاوف غير المحددة التي تظهر في سلوك الطفل سواء في حالة اليقظة أو في حالة النوم.

وكثيرا ما يرتبط القلق باضطرابات جسمية وتغيرات فسيولوجية: كتوتر العضلات واضطراب الجهاز الهضمي أو القيء وفقدان الشهية، والإحساس بالتعب والإنهاك والاختناق والضيق، واضطراب النوم، والتبول بكثرة، وازدياد النشاط الحركي العشوائي والمضطرب.

ويمثل اضطراب القلق المعمم نسبة تتراوح بين 10–15% من المترددين على العيادات الخارجية وحوالي 10% من المعالجين داخل المستشفيات وأن حوالي 25% من الأصحاء يكونون قد خبروا هذا القلق في يوم ما من حياتهم، وتتراوح نسبته في المجتمع العام بين 3–5% وغالبا لا يسعى مرضى القلق المعمم للعلاج النفسي ما لم تصبح الأعراض الجسمية المصاحبة للمرض حادة ومؤلمة (عبد الرحمن سيد، محمد. 2000. ص 260).

يشخص اضطراب القلق المعمم إذا كان مفرطا وغير واقعي ويرتبط بالأحداث المستقبلية أو بما مضى من تصرفات، مع شكاوي جسمية متكررة دون أساس عضوي، مع الوعي بالذات وعدم القدرة على الاسترخاء والحاجة الشديدة للأمانة حول الموضوعات التي ينشغل بها الفرد. ولقد أورد الدليل التشخيصي العاشر للأمراض النفسية ICD-10 لمنظمة الصحة العالمية (1992) المحكات التشخيصية التالية لاضطراب القلق المعمم وهي:

- قلق بالغ وخوف متوقع يحدث على الأقل في نصف عدد الأيام لمدة (6) أشهر على الأقل .. كما أن القلق والخوف المتوقع يشير إلى أن العديد من الأحداث أو الأفعال: كالأداء المدرسي أو التنافس المدرسي.
- الشعور بالإرهاق أو الشعور الفوري بالتعب.
- صعوبة التركيز.

- سرعة الانفعال.
- الشد والتوتر العضلي.
- اضطرابات النوم بسبب الخوف والقلق.
- يحدث القلق المتعدد والخوف خلال موقفين على الأقل أو نوعين من الأنشطة أو سياقات أو أحداث.
- تحدث الإصابة في فترة الطفولة أو المراهقة (قبل 18 سنة).
- أعراض بدنية تسبب من الناحية الإكلينيكية قلقا شديدا، أو اضطراب في العلاقات الاجتماعية والمهنية أو أنه مجالات وظيفية أخرى.
- وألاّ يكون الاضطراب بسبب تأثير تعاطي أدوية أو عقاقير منشطة نفسية أو للعلاج، ولا يكون ناتجا عن الأحوال الصحية العامة مثل: زيادة الهرمونات وإفراط نشاط الغدة الدرقية المؤدي للأرق، ولا يحدث بصورة منفردة أو استثنائية خلال الانفعال والمرض العصابي أو أي اضطراب نمائي سائد.

ولقد أورد الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية الأمريكي DSM VI (1994) نفس هذه المحكات التشخيصية غير أنه أكد على أن القلق المعمم لدى المراهقين يتركز حول الانشغال والهم المرتبط بالأداء المدرسي والرياضي والاجتماعي (المصدر السابق).

12.الخوف:

الخوف Peur انفعال أساسي في حياة الإنسان، وهو من أكثر الحالات الانفعالية شيوعا. ودائما ما يعاني هؤلاء الذين يخافون من مواقف معينة من صعوبة ذكر ما الذي يكدرهم أو ما يشعرون به مثال ذلك أن عقولهم تصبح خاوية تماما أثناء نوبة الهلع، يضاف إلى ذلك أن مجرد توقع عميل خوافي Phobic بشكل مبكر لاحتمال حدوث موقف مهدد يؤدي إلى تفاقم إحساسه بالكدر نتيجة لعدم يقينه، مما إذا كان هذا الموقف سيحدث أم لا، ومتى وأين سيحدث. وبالتالي فإن مرضى الخواف كخواف الأماكن المفتوحة قد لا يكونون على يقين مما إذا كانوا سيتعرضون للإغماء أو الشعور بالدوار، حتى في المواقف التي يتوقعون أن يكون احتمال حدوثها كبيرا، ويخشى مرضى خواف الأسنان على وجه الخصوص من مجرد عدم تأثرهم من اللحظة التي سيتعرضون فيها للألم، وقد يكون الأشخاص القلقون اجتماعيا عصبيين بصفة خاصة، لأنهم لا يعلمون متى سيكون مطلوبا منهم الحديث أو الإجابة عن سؤال أثناء وجودهم مع الآخرين. ويمكن للخوف أن يصبح ببساطة مصدرا للشقاء نتيجة لشدته، ويؤدي الانشغال المستمر بمخاوف معينة مثل توقع مخاطر المرض، الذي يلاحظ في اضطرابات الهلع إلى

جعل عمل الخوف اقل سهولة. كما يرتبط الخوف والهلع بالإضافة إلى ذلك باحتمال مرتفع للانتحار أو التعرض لأمراض قلبية خطيرة، وعلى أي الأحوال فإن الميكانيزمات الخاصة بهذه العلاقة مازالت بعيدة عن الوضوح، والأكثر وضوحا هو أن المخاوف المزمنة يمكن أن تؤدي إلى إعاقة العلاقات الاجتماعية والعمل والترفيه (ليند زاي و بول .2000) وكثيرا ما تصف فوا وكوزاك Foa and Kozak (1986) نشاط الخوف في المواقف المهددة للأشخاص الخوافين باعتباره يؤدي إلى تنشيط الذكريات.

وتشتمل اللغة على معاني متعددة لانفعال الخوف تدور كلها حول الإحساس بالترقب والحذر، والخشية والرهبة، والجزع، والفزع، والرعب والهلع. ويعرف الخوف بأنه حالة توجس تتبلور حول خطر محدد يمكن التحقق من وجوده في عالم الواقع بحيث يمكن تقدير أهميته ومواجهته بشكل واقعي (سلامة، ممدوحة. 1987. ص 54).

ويعرفه (القوصي. 1981. ص 316)بأنه حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعرها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكا يبعده عادة عن مصادر الضرر.

ويقسم علماء النفس المخاوف بصفة أساسية إلى نوعين رئيسيين:

النوع الأول: هو الخوف العادي، هو خوف غريزي بمثابة حالة يحسها كل إنسان في حياته العادية حين يخاف من مثيرات مخيفة فعلا، مثل: الحيوانات المفترسة.

النوع الثاني: هو الخواف (Phobie)، وهو خوف مرضي دائم من وضع أو موضوع غير مخيف بطبيعته ولا يستند إلى أنه غير منطقي، ورغم هذا فإن هذا الخوف يتملكه ويحكم سلوكه ويصاحبه القلق والعصبية والسلوك القهري (زهران، حامد. 1974. ص 392).

-اضطراب الهلع:

إن أحد أكثر الفروض ذات التأثير ترى أن نوبات الهلع تحدث بسبب الشهيق التنفسي المفرط بما يزيد عن متطلبات عملية الهدم والبناء، ويترتب على ذلك إطلاق ثاني أكسيد الكربون من الرئتين، وينخفض مستوى ثاني أكسيد الكربون في الدم، ولأن ثاني أكسيد الكربون يحمل من خلال المستقبلات الكيميائية كمنبه للتنفس، وعندما يصل لمستوى حرج، يتوقف التنفس عن السماح لثاني أكسيد الكربون بإعادة التزود من أيض Metabolism الأوكسجين، ويؤدي استنزاف ثاني أكسيد الكربون إلى تغيرات في الجهاز العضلي، وانقباض في الأوعية الدموية للمخ والشرايين التاجية على وجه الخصوص، وتأثيرات ذلك تتضمن الشعور بالدوار وتوخز في أصابع اليدين والقدمين،والإغماء وتصبب العرق وعجز معرفي ... (ليند زاي و آخر، 2000. ص 81).

ويؤكد (LEY, R. (1989)) أن الخوف يؤدي بالفرد إلى العجز في القيام بالعمليات المعرفية كالتفكير.

13.نظام الامتحانات (مشاكله):

أي تتمثل في طريقة التقييم والتصحيح وطبيعة الأسئلة،

- **طبيعة الأسئلة:** قد تكون طبيعة الأسئلة السبب المباشر في الفشل عند الامتحان سواء كان متعودا عليها أو لم يكن، ويرجع هذا الفشل إلى:

– غموض الأسئلة – خطأ في صياغة الأسئلة – طول الأسئلة مع ضيق الوقت.

هذه العوامل تؤدي بالطالب إلى عجزه عن الإجابة حتى لو كان متفوقا في دراسته.

- **التعامل الاعتباطي مع سلم التصحيح:** السلم من صفر إلى عشرين ،حيث يتحصل التلميذ في أحيان كثيرة على نقطة صفر، ومن النادر حصوله على العلامة الكاملة .
- **مشاكل التصحيح**

إن القياس والتقييم مفهومان مرتبطان ارتباطا وثيقا بالأهداف الإجرائية، فتحقق الهدف أو عدم تحقيقه، أو تحقيق جزء منه هو الذي يسمح للمدرس (أو المقيّم) بوضع نقطة أو إصدار حكم أو الجمع بينهما (مادي، لحسن. 1991. ص 190).

ويرى مادي (المرجع السابق ص 100)أن مسألة وضع النقطة الملاحظة على ورقة التلميذ ليست مسألة سهلة أو عملية اعتباطية تتحكم فيها الصدفة، بل يجب أن تقوم على تفكير مبني بل ثقافة بيداغوجية مضبوطة.

إن الاختلاف والخلط في عملية التصحيح أدى إلى ظهور علم الامتحانات، موضوعه الدراسة المنظمة للامتحانات ونظام التنقيط والمشاكل المترتبة عنه، وسلوك الممتحن. وما دام الرقم يمثل النتيجة ويمثل النقطة، فالامتحان أو التنقيط ليس أداة ثابتة، لأنه يستخدم فيه سلما لتوزيع النقط والتنظيم، ولأن المصحح قد يضع سلما لنفسه يتراوح مثلا بين 20/4 – 20/16 فيكون قد استخدم سلم التنقيط بطريقة سيئة وغير عادلة وهذا ما يؤكده:

- الورقة تصحح على يد مجموعة من المصححين فتكون نقاط مختلفة.
- نفس الأستاذ يعيد تصحيح نفس الورقة، يعطي علامة مختلفة.
- نفس التلميذ في اختبار واحد يكون ناجحا أو راسبا (المرجع السابق).
- تأثر التصحيح بمعلومات المصحح وحالته النفسية وعلاقته مع المتعلمين وزملاءه ومكان التصحيح، وعليه لا بد من تحكم العقل والسلوك الموضوعي (أبركان، 1987. ص 67).

وهذه مجموعة من الملاحظات الإضافية فيما يخص التنقيط:

- الحصول على نقطة جيدة يصبح أهم من التعلم، والتنقيط يزيل التشجيع على الإبداع ويدفع إلى الخطر المعرفي .

- التنقيط هو منبع التشاحن بين التلاميذ والمعلمين ومؤسس جو التحدي في حين أن التعلم الحقيقي يكون في جو من الثقة والمساندة.
- يشجع التنقيط على الغش، إذ يشعر التلميذ بأنه يجب سبق الآخرين بأي ثمن.
- تكون النقاط عادة غير موضوعية وغير عادلة، فهي لا تعكس دائما الأهداف البيداغوجية الحقيقية كدرجة تحسين المستوى النهائي المنشود، بل يتطلب ملاحظة إذا كان التلميذ مستعدا للمتطلبات ويتصرف جيدا في القسم، وتعكس أيضا النقاط ما يفضله المعلمون.
- تساعد النقاط على تصنيف التلاميذ في مجموعات غير حقيقية تعكس مختلف مستويات التحضير أو إلى مجموعات المستوى أين تصنفهم في غير مرتبتهم ظلما (Coricton, M. 2000, P 27)

وتمثل النقاط المؤشر الأكثر استعمالا للحكم على النجاح أو الفشل الأكاديمي وتمثل أيضا دينا يجب تقديمه لمصالح القبول في الجامعات. وتأخذ النقاط أهمية كبيرة عند التلاميذ أيضا مما يدفعهم للإحساس بقيمة الذات حتى إن كانت سيئة (Coungton, 1992).

وإذا كانت النقاط تمارس السلطة في التقييم للدخول إلى الجامعة، فإنها أيضا تشترط الإحساس بقيمة الذات عند الطلبة إذا كانت جيدة، ومن جهة أخرى تجعل الطلبة ينتظرون النقاط الجيدة مما يجعلهم في خطر فهم يظنون أنهم سيحصلون عليها وسيحققونها، مما يشعرهم بالعقاب (Matin Covington and al, 2000. P 26).

14. الأساليب المعرفية:

اختلف الباحثون وعلماء النفس في النظرة الفلسفية عند دراسة الفروق الفردية في البناء المعرفي والإدراكي، وقد أدى ذلك إلى اختلاف التسميات والتصورات حول وجود الأساليب المعرفية، فضلا عن وجود غموض ملحوظ في مسميات ومفاهيم هذه الأساليب، نظرا لقلة وسائل القياس الخاصة لها والتي تميز كل أسلوب عن باقي الأساليب المعرفية الأخرى فقد اتخذها بعض المفكرين على أنها تفضيلات أو اتجاهات ثابتة نحو التفكير والتعلم والنشاط المعرفي، ومن أمثلة هذا الاتجاه ما اصطلحه جاردنر (1985) حيث عرف الأسلوب المعرفي بأنه "اتجاه يعتمد على التفصيل الشخصي لخطوات الأداء العقلي" (الخولي، 2002. ص 23).

كما أطلق عليها البعض مصطلح الاستراتيجيات المعرفية والتي حددها "ميسيك" (Messick, 1976) بأنها المدخل الرئيسي لدراسة الوظائف العقلية. كما اصطلح عليها البعض الآخر بالضوابط المعرفية والتي حددها في الأصل "كلاين" (1948) وتبعه "سانتو ستيفانون" (1969) بأنها توضيح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البنية التي تتكون من المجال الإدراكي للفرد (الخولي، 2002).

وقد اتضح أن هناك دلالات مضطرة على أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجال المعرفي وأبعاد المجال العاطفي، ولذلك فقد قامت محاولات بحثية من أجل معرفة مدى الارتباط بين الأساليب المعرفية وبعض أبعاد المجال العاطفي، إلا أن هذه المحاولات كانت ضئيلة، حيث كانت نقطة الانطلاقة في دراسات الأساليب المعرفية حول علاقاتها بالمرحلة العمرية تارة، وسمات الشخصية والقدرات العقلية تارة أخرى. هذا من جانب، ومن جانب آخر أن الأساليب المعرفية لم تنل حقها من الدراسة والبحث بدرجة واحدة من القوة أو العمق. فبعض هذه الأساليب نال العناية والدراسة المستفيضة، في حين أن بعضها الآخر يبدو في حالة إلى كثير من الجهود البحثية لتثبيت مفاهيمها واستقرارها، لهذا ويعتبر هذا المحتوى خطوة في هذا الاتجاه.

وتتحدد أنواع الأساليب المعرفية في : أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي – أسلوب التبسيط / التعقيد المعرفي – أسلوب اتساع / ضيق الفئة الإدراكي – أسلوب تحمل / عدم تحمل الغموض.

ويعتبر الأسلوب المعرفي Cognitive style إلى حد ما من المصطلحات التي ظهرت في علم النفس وخاصة في مجال علم النفس المعرفي حيث تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها أبعاد هامة داخل المجال المعرفي وميزة هامة في داخل مجال الشخصية.

ويؤكد (محمد، المغربي. 1997. ص 260) أن هناك شبه اتفاق بين المهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تعتبر تكوينات فرضية عند الشخصية لا تحدد بجانب واحد من جوانبها بل توجد في كثير من العمليات النفسية، كما أنها المسئولة عن الفروق الفردية التي توجد بين الأفراد في كثير من العمليات المعرفية الإدراكية والعاطفية. وتعبر عن الوسيلة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يقوم به من نشاط معرفي، كما أنها تهتم بشكل هذا النشاط ولا تهتم بمحتواه، وتهتم بالوسيلة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي تواجهه في الحياة.

وأشار أنور الشرقاوي (1981) و فؤاد أبو حطب (1996) إلى اعتبار أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة المميزة للفرد في فهم وإدراك ما يتعرض له من موضوعات خارجية وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات، وأنها عوامل على درجة كبيرة من العمومية ويمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي بل تمتد أيضا إلى المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، ولهذا فهي من الوسائل الهامة في التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة كالفشل والنجاح.

خصائص الأساليب المعرفية:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأساليب المعرفية من زوايا وجوانب متعددة، واتفقت هذه الدراسات على أن للأساليب المعرفية خصائص وصفات مميزة، ومن هذه الخصائص ما يلي:

-شكل النشاط:

تتعلق الأساليب المعرفية بشكل "Form" النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه "Content" . وبالتالي فهي تشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الكيفية التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات وغير ذلك.

ومن ثم تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير والانتباه وحل المشكلات التي تواجه الأفراد.

بصرف النظر عن محتوى أو موضوع هذه العمليات، ومن هذه الخاصية فإن تعريف الأساليب المعرفية يجب أن يفسر في ضوء العمليات التي تمارس في الموقف السلوكي أكثر مما يفسر في ضوء محتوى النشاط ونوعه. ويعتبر هذا الاتجاه من الأمور الأساسية في تحديد أبعاد هذه الأساليب التي تستخدم في الدراسات المعملية، حيث تعتبر العملية التي يمارسها الفرد في الموقف المعين، وعلى ضوء هذه الخاصية، فقد عرفت الأساليب المعرفية على أنها مرتبطة بكيفية أداء النشاط المعرفي أكثر مما ترتبط بمستوى هذا النشاط أو موضوعه.

-الثبات النسبي:

تعتبر الأساليب المعرفية ثابتة نسبيا لدى الأفراد ولا يعني هذا أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماما، وإنما يعني هذا أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد، ومن ثم يمكننا أن نتنبأ بسلوك الأفراد في المواقف التالية بدرجة معقولة من الدقة، فإذا كان لدينا فرد ما ولديه أسلوب معرفي معين، فإنه سوف يتصف به في المواقف التالية، سواء كان ذلك بعد فترة يوم أو شهر، وربما لعدة سنوات، ويحقق هذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد.

ولقد أكد(الخولي. 2002) من خلال دراسة فاطمة حلمي (1986) أن الأساليب المعرفية يمكن أن تعتدل باستخدام بعض الاستراتيجيات الخاصة بكل أسلوب معرفي، ومعنى ذلك أن الأساليب المعرفية المميزة لفرد ما قد تتغير أو يمكن تعديلها، ولكن ليس بسهولة وسرعة. وقد اتضح من الدراسات النمائية أن الأساليب المعرفية يمكن تعديلها بسهولة قبل عمر الحادية عشر، أما بعد هذا العمر فقد يصعب تعديلها إلاّ بواسطة التدريب على استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بكل أسلوب معرفي.

-العمومية:

تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية، مما ساعد على اعتبارها في ذاتها محددات الشخصية، حيث أنها تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، فكثير من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية، وتحديد خواصها لدى الأفراد، وعلى ذلك فإنها تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية.

-القياس:

يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية أيضا مما يساعد كثيرا في تجنب العديد من المشكلات التي تنشأ من اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس المعتمدة أكثر على اللغة. ويمكن التحكم في بعض الأبعاد الثقافية بكونها غير لفظية لأنها تحوي مجموعة أشكال مألوفة أو ذات تصميمات هندسية يمكن تطبيقها بنفس صورتها دون تعديل مما يتيح إمكانية المقارنة بين الثقافات المختلفة.

-تمايزها عن القدرات / الاستعدادات

تميل أبعاد القدرة / الاستعداد إلى أن تكون وحيدة القطب. فتبدأ القدرات من المستوى الصفري، أو من البداية الصغرى إلى النهاية العظمى، أي أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كان ذلك أفضل. وعلى ذلك فتهتم القدرات / الاستعدادات بالمحتوى المعرفي Cognitive content وعملياته ومستواه، وكلما زاد مستوى الفرد المهاري ودقته في الأداء الاختباري، زاد أيضا مقدار ما لديه من القدرة، أي أن القدرات تقاس بتحديد مستوى الأداء ومنه تقاس الأساليب المعرفية بحالة وشكل الأداء ونوعية الاستجابة. في حين القدرات تتحسن في ضوء سعة الاستجابة، بمعنى أن القدرات تتحسن بزيادة مستوى الأداء، أي أنه كلما زادت الدقة والمهارة في أداء الأعمال العقلية دل ذلك على مستوى ذكاء مرتفع، في حين أنه كلما انخفض مستوى الأداء ومستوى الدقة، دل ذلك على ضعف القدرة العقلية أو الذكاء، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه القدرات تهتم بميدان معين لمحتوى أو وظيفة مثل القدرات العددية واللفظية، بينما الأساليب المعرفية فتظهر عبر مجالات القدرات، بالإضافة إلى المجالات المعرفية الأخرى الشخصية أو الاجتماعية (الخولي. 2002).

-أسلوب التروي- الاندفاع الادراكي:

يعتبر التصنيف الذي ساقه ميسك Messick, 1984 من أكثر التصنيفات شيوعا للأساليب المعرضة، وقد بلغت هذه الأساليب تسعة عشر أسلوبا معرفيا أوضحها في شكل أبعاد ثنائية القطب من أشهرها أسلوب (الاندفاع – التروي Cognitive tempo) ولقد أشار النصير وآخر 2003 أن الأفراد الذين يمتازون بنمط التروي هم أكثر ميلا للتأني في تنفيذ المهمات (الامتحانات) وأكثر تصفحا للعناصر المرتبطة كالمواقف، وبالتالي فهم أقل وقوعا في الأخطاء (الإجابة عن الأسئلة) أو اتخاذ

قدرات متسرعة غير مدروسة. أما الاندفاعيون فغالبا ما يتسرعون في أداء المهمات ولا يدققون في جميع عناصر المواقف (الامتحان) ممّا يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة أو اتخاذ قرارات متعجلة، كما تميز أصحاب هذا النمط بسرعة الانفعال في المواقف الصعبة أو الحرجة، وغالبا ما تتأثر استجاباتهم (إجاباتهم عن الأسئلة) بحالة الانفعال هذه. كما ذكر الباحثان أن الأنماط المعرفية عادة ما تعكس عدة أبعاد من الشخصية، فهي تعد من الأبعاد المستعرضة لأي شخصية، وذلك لأنها لا ترتبط بالجانب المعرفي فقط وإنما تمتد لتسجيل جوانب أخرى كالانفعالية، العاطفية والاجتماعية.

وهذا الأسلوب لديه أربعة أبعاد تقاس بمقياس السرعة والدقة وهي: الاندفاعي Impulsive– السريع – غير الدقيق – المتقن Fast Accurate (سريع–دقيق) – المتروي Réflective (بطيء – دقيق) – غير المتقن Inaccurate (بطيء – غير الدقيق).

اشتق مفهوم التروي / الاندفاع Reflectivity – Impulsivity من سلسلة دراسات التصنيف التي قام بها كاجان و زملائه. ويعتبر هذا الأسلوب أحد محددات الاتجاه التحليلي مقابل الاتجاه غير التحليلي أو الشمولي، حيث أوضح كل من كاجان Kaganو زملائه أن الأسلوب التحليلي يرتبط بالأسلوب الذي يتروي، في حين يرتبط الأسلوب غير التحليلي الشمولي بالأسلوب الذي يتسم بالاندفاع، ومن ثم فقد توصلوا إلى أن الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل، كما أنهم يرتكبون أقل عدد من الأخطاء في أية مواقف إدراكية يواجهها، بينما يميل الأفراد ذووا الاتجاه الشمولي إلى أن يعطوا استجابات سريعة مع ارتكاب أكبر عدد من الأخطاء في المواقف الإدراكية التي تقابلهم، ومن هنا فقد تبين أن إنتاج المفاهيم التحليلية قد ارتبط بالميل إلى تأخر الحكم الإدراكي بمعنى أن المفحوصين ذوي الاتجاه التحليلي كانوا أكثر ميلا إلى تأخير الأحكام الإدراكية، بينما ارتبط إنتاج المفاهيم الشمولية أو الكلية بسرعة وتعجيل الأحكام الإدراكية.

وعلى ضوء ذلك، فإن كاجان و كوجان (Kagan and Kogan, 1970) يحددان مصطلح التروي – الاندفاع وظيفيا في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه، ويرتبط الأساس النظري لمفهوم التروي – الاندفاع يحل المشكلة حيث يشير هذا الأسلوب إلى مدى تأمل الفرد للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تصادفه. وعلى هذا فقد أطلق "كاجان" و زملاؤه مصطلح المترويين على المفحوصين الذين يأخذون وقتا أطول في الترتيب والتأني في حل مشكلة تتميز باحتوائها على مواقف غامضة، ويتخذون أقل عدد عندما يتعرضون لمشكلة تحتوي على عدة بدائل يجب اختيار واحدة منها، وهي التي تكون صحيحة. بينما أطلق مصطلح المندفعين على المفحوصين الذين يأخذون أقل وقت في الاستجابة للمواقف الغامضة. وبالتالي فهم يرتكبون عددا كبيرا من الأخطاء.

ومنه، هذا الأسلوب المعرفي يعني الدرجة التي يتأمل بها الفرد صدق الحل في حالة وجود استجابات مشكوك فيها، ولذلك فإن هذا الأسلوب يحدد بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد إلى

الحل الصحيح. وهو يعني أيضا بطريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها، أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة)، والدقة (عدد الأخطاء) والذين على أساسهما يمكن تصنيف الأفراد إلى مترويين ومندفعين (الخولي، هشام. 2002).

إن الأفراد ذوي أسلوب الاندفاع يكون لديهم عيوب أكاديمية، حيث أنهم يستجيبون بسرعة كبيرة ويرتكبون أخطاء أكثر من المترويين، ويؤكد ذلك ما وجده "ميسر" (Messer, 1970) أنه توجد علاقة بين الميل نحو الاندفاعية والفشل الأكاديمي، لأنهم يختارون هذا البديل على اعتبار أنه الصحيح دون الاهتمام بالبدائل الأخرى، وبالتالي فهم يستجيبون قبل أن يكون لديهم كمية كافية من المعلومات لإيجاد الحل الصحيح، ولذا فهم يقعون في الأخطاء (الخولي، هشام. 2002).

-أسلوب الإدراك البصري/ اللمسي:

إن أحد الاهتمامات في دراسة الإدراك هو بحث الكيفية التي يتخذ بها الفرد قراراته بالإضافة إلى كيفية استخدام اللغة في التعبير عن خبراته الإدراكية وتحقيق التواصل مع الآخرين.

وعلى ضوء ذلك، فإن الإدراك يعتبر مصطلح يطلق على العملية العقلية التي يعرف بواسطتها العالم الخارجي الذي ندركه، وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة التي تسقط على حواسنا المختلفة من هذا العالم الخارجي الذي يحيط بنا، ولكن لا يقتصر الإدراك على مجرد إدراك الخصائص الفيزيقية للأشياء المدركة، ولكن أيضا يشمل إدراك المعنى أي إدراك الرموز التي لها دلالة بالنسبة للمثيرات الحسية المقدمة في حيز الإدراك لدى الفرد المدرك.

والادراك هو استجابة كلية لمجموعة التنبيهات الحسية الصادرة عن موضوعات العالم الخارجي. حيث تتدخل فيه عوامل داخلية وخارجية متعددة، ومن جهة أخرى فإن طريقة الفرد في إدراكه لمثيرات المجال يبدأ من الاستجابات العصبية لنشاط أعضاء الحس، ومن خلال ذلك، يتم تشفير المثيرات التي تستقبلها الحواس، ثم توصيلها إلى الجهاز العصبي المركزي تتمثل في لحظة وتتمثل المدركات المعلومات الحسية المشفرة التي يتعامل معها الجهاز العصبي المركز في لحظة الإدراك، وفي ضوء ذلك، يمثل الإحساس الأساس الأول في عملية الإدراك ويليه التعرف ثم اختبار الاستجابة. وبالتالي فإن زمن كمون الاستجابة يختلف باختلاف تأثير هذه المراحل أو الإجراءات التي تتابع في نظام تكوين وتناول المعلومات، وعلى ذلك، فإن الاستجابة الإدراكية ليست النتيجة الفورية لحالة الاستثارة، ولكنها نتاج مراحل أو عدة عمليات كل منها يأخذ وقتا معينا في التكوين والتناول لتنظيم المعلومات أو تحويلها إلى صورة أخرى.

ويستمد الإدراك مقوماته من الإحساسات التي ينقلها الجهاز العصبي إلى المخ وحيث أن قوة الجهاز العصبي يختلف من فرد لآخر. فإنه يمكن القول بأن الإدراك يختلف باختلاف الأفراد، كما أنه

يختلف باختلاف شخصية الفرد وحالته النفسية، وبالتالي تتدخل السمات الشخصية للفرد في الإدراك الشخصي، كما أن الإدراك يختلف باختلاف العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان مثل الانتباه والتفكير والتذكر والتخيل والتعلم، وعلى أساس أن الإدراك يسبق هذه العمليات المعرفية فإن له أهمية كبيرة في توجيه سلوك الفرد.

كما أن العوامل الخارجية التي تؤثر على عنصر الحس تمكننا من تصنيف الأفراد إلى عدة أنماط إدراكية وبالتالي فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الفروق الفردية في طريقة الإدراك تمكننا من تصنيف الأفراد في أنماط إدراكية Perceptual types ومن هذه الأنماط النمط الإدراكي البصري اللمسي.

يشير هذا الإدراك إلى الفروق الفردية في التوظيف المعرفي أو في معالجة المعلومات التي توجد في المجال الإدراكي، فالأفراد ذووا الإدراك البصري يميلون إلى استخدام عيونهم كوسائط حسية في تكوين وتكامل الانطباعات البصرية، وهم في ذلك يعتمدون على الخبرات البصرية، كما أنهم يقومون بتحويل المدركات اللمسية إلى إدراكات بصرية، ويتصف أدائهم بالدقة المصاحبة بالقلق عندما يواجهون مشكلة من النوع التجريدي. والأفراد ذووا الإدراك البصري اللمسي معا فهم المجموعة المتوسطة، وهم عادة لا يستخدمون صورا خاصة في تفكيرهم، بالإضافة إلى أنهم يستطيعون استثارة أنماط بصرية مقبولة عند الضرورة، كما أنهم يستطيعون خلط المعلومات الناتجة من أعضاء الحس المختلفة (الخولي، هشام محمد. 2002).

-أسلوب المخاطرة / الحذر الإدراكي:

يختلف الأفراد فيما بينهم وبدرجات مختلفة في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة والمتمثلة في المواقف التعليمية (أو الاجتماعية أو المهنية)، وترجع هذه الاختلافات إلى أنواع الأداء المفضلة لدى الفرد في ما يدركه من حوله، فيقوم الأفراد في أحيان كثيرة، وفي مواقف مختلفة باتخاذ قرارات قد تتضمن درجة ما من المخاطرة، وتتطلب هذه المواقف من الفرد أن يفحص احتمالات النجاح أو الفشل المرتبطة بالسلوكيات البديلة التي يجب أن ينجزها، ثم يتخذ القرار فيما سيفعله، وبالتالي تنتج النزعة للمخاطرة المرتفعة، أو الحذر الشديد، لأن الأفراد في إدراكهم للموقف يختلفون في درجة الخوف من الفشل في هذا الموقف، وهم بذلك سيختلفون في الدرجة التي يحصلون عليها على متصل المخاطرة / الحذر، فالأفراد الذين تزيد لديهم درجة الخوف سيفضلون المخاطرات المتطرفة، بينما الذين تنخفض لديهم نسبة الخوف سيفضلون المخاطرات المعتدلة، وعلى ذلك فإن السلوك المصاحب للمخاطرة يختلف عن السلوك المصاحب للحذر.

ويعني هذا الأسلوب بأنه يشير إلى طريقة الفرد في عمل خيارات ذات خطورة من بين عدة بدائل لا يقينية، أو مشكوك فيها، حيث أشارت معظم تحليلات الاتجاه نحو المخاطرة، إلى أن اتخاذ المخاطرة يتحدد بثلاث مظاهر هي:

-أ- البدائل المتاحة -ب- الشكوك التي تصاحب نتائج المخاطرة -ج- النتائج المتوقعة المرتبطة بهذه البدائل والتي تكون متوازنة مع جاذبية هذه البدائل (الخولي، هشام محمد. 2002. ص 140).

و هناك افتراض يرى أن للمخاطرة ثلاثة مكونات رئيسية وهي تشمل: (أ) السياق البيئي للقرار الذي يتخذه الفرد في موقف المخاطرة (ب) التفضيلات التي يقوم بها الفرد لمعالجة المعلومات التي تكون موضوع المخاطرة (ج) موضوعية المخاطرة (الخولي، 2002. ص 143).

وهذه المكونات هي التي تحدد درجة إدراك الفرد للموقف الذي يتم فيه المخاطرة، فعامل السياق البيئي للقرار يتحدد على أساس بعدين هما المستوى التنظيمي للقرار، ودرجة البنية المدركة في عملية اتخاذ القرار، كما عززت نظرية الأنماط النفسية عند "يونغ" صانعي القرار طبقا لتفضيلهم معالجة المعلومات، وبالتالي فإن تفاعل هذه العوامل يؤدي إلى توجه الفرد نحو المخاطرة في حالة المواقف التي تتصف بالشك أو عدم اليقين.

وفي هذا المجال، يرى (Nowakoaska, 1980) "نواكواسكا" أنه عند مواجهة فرد ما بعدة مواقف تتميز بأنها ذات اختيارات صعبة -أي أن هذه المهام ذات احتمال منخفض للنجاح- فإن ذلك سوف ينتج رضا من حل المهام التي تتميز بالسهولة، فالفشل في حل المهام السهلة يكون محبطا بدرجة أكبر من الفشل في حل المهام الصعبة، وبالتالي فإن الأفراد الذين يواجهون مهام، وهذه المهام تدرك على أنها ذات توجه نحو الفشل، فإن هؤلاء الأفراد يكونون أكثر مخاطرة في قراراتهم من الأفراد في حالة النجاح الموجه. وقد نشأت هذه الفروق نتيجة التعليمات التي استخدمت ليس فقط للقرارات، ولكن أيضا للتقييمات، فقد أدرك الأفراد تحت تعليمات النجاح الموجه بأنهم أكثر خطورة ومجازفة عن زملائهم، بينما أدرك نفس الأفراد تحت تعليمات الفشل الموجه على أنهم أقل مخاطرة عن زملائهم. وبذلك فإن الأفراد يفضلون المخاطرة في المواقف الصعبة ذات التوجه نحو الفشل، وبالتالي فإن النفور من المخاطرة يُعرف على أنه ميل الفرد إلى التوافق مع معايير الجماعة، بدلا من الميل لتجنب الاحتمالات المتوسطة للنجاح.

وإن أبرز إطار نظري لتحليل تفصيل المخاطرة لدى الأشخاص هو إطار نظرية المخاطرة الدافعية لأتكنسون Atkinson التي تركز على اتجاهين متقابلين هما الاتجاه لإنجاز وتحقيق النجاح، والاتجاه لتجنب الفشل.

ومن المعروف أن الراشدين يستفيدون من المناخ الذي يساندهم في حدود توظيفهم المعرفي، بالإضافة إلى تقييم للذات، وعلى ذلك فيمكن أن نستدل على أن البيئة التي تساعد الفرد تخفض من

خوف المراهقين من الفشل. وفي هذه الحالة سوف يؤسس هؤلاء الراشدين أو المراهقين قرارهم على وزن الحقائق الموضوعية لمواقف صنع القرار، والتي بدورها يجب أن تؤدي إلى حذر اقل عندما يواجه هؤلاء الأفراد بقرارات تتضمن درجة ما من المخاطرة، وقد أثبتت دراسة "أوكون و ديفسبا" (1976) أن المراهقين يكونون أكثر حذرا من الأطفال في اختيارهم للمهام التي تتنوع وتتباين في درجة التهديد (المخاطرة) وذلك لإنجاز وتحقيق النجاح، بالإضافة إلى ذلك أن المراهقين والكبار يكونون أقل ميلا من المراهقين الصغار في اختيارهم للمهمة الأكثر صعوبة والتي تلي خبرة نجاح أولية.

15.الضبط المعرفي (شرود الذهن):

تعتبر قابلية شرود الذهن Distractobility نمطا معرفيا يشير إلى رد فعل الفرد للمثيرات المتناقضة، أي أن الدرجة التي يوجه بها الفرد انتباهه انتقائيا للمثيرات ذات العلاقة، ومنع الانتباه عن المثيرات التي ليس لها علاقة بموضوع المثير الذي يحتوي على كمية من المعلومات، وتتناسب هذه الدرجة عكسيا مع درجة التوازن بين البيئة الداخلية لما فيها من دوافع واتجاهات وميول. وبين البيئة الخارجية وما فيها من مدركات، وبالتالي فإن طريقة إدراك الفرد للمعلومات البيئية المدركة يتخللها عدة وظائف تجعل الفرد في سيطرته على المعلومات التي يواجهها أن يقوم بعملية تآزر وتوافق بين هذه المعلومات، وتلك التي توجد في البيئة الداخلية، وذلك حتى يظل الفرد في حالة ضبط للمعلومات المدركة، وبالتالي فإن زيادة أو انخفاض هذه الوظيفة تعمل على تنظيم وتحديد مقدار المعلومات التي تكون متاحة ومتوفرة لدى الفرد، أي أن شرود الذهن يعتبر وظيفة هدفها الأساسي هو القيام بعملية ضبط للمعلومات التي تحتوي على عناصر لها صلة أو ليست لها صلة بمعلومات المجال الإداري.

يعتبر شرود الذهن في مقابل مقاومته أحد الوظائف النفسية التي يقوم بها الفرد لعمل ضبط للمعلومات التي تحتوي على عناصر لها صلة بالموضوع المدرك، أو التي ليس لها صلة بمعلومات هذا الموضوع والذي يوجد في المجال الإدراكي.

ففي بداية الأمر أشار "جاردنز و زملاءه" (1959) إلى هذا المفهوم على أنه عبارة عن ردود فعل الفرد تجاه المثير الذي يحتوي على كمية من المعلومات المتناقضة أو المقحمة، وقد اصطلح مفهوم المقيد / المرن عليه وأشار أيضا إلى أن المفهوم يماثل مضمون أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال، وبعد مرور حقبة من الزمن أشار إليه "سانتو ستيفانو" (1969) مصطلح وضوح المجال (Field Articulation) وهو يعني طريقة تناول الفرد للمجال الإدراكي الذي يحتوي على معلومات متصلة بهذا المجال الإدراكي، وأيضا غير متصلة أو مرتبطة بهذا المجال الإدراكي. وذلك في حدود المطالب التكيفية للموقف الإدراكي.

ويتفق "سانتو ستيفانو" مع "جاردنز" في أن هذا المفهوم يماثل مضمون مفهوم أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي، وأشار "كارب" Karp (1963) إلى مواقف شرود الذهن بأنها تلك المواقف التي تكون فيها المعلومات المرتبطة بالمثيرات غير ذات الصلة محيطة بالفقرات المكونة لهذه المواقف، وتتفاعل معها، وذلك عندما يتناولها الفرد، وبالتالي فعند التعامل مع المعلومات المكونة لهذه المواقف، فإن بعض الأفراد يصرفون انتباههم عن المعلومات التي لا ترتبط بالموقف، وبذلك فهم ليسوا مشتتين في انتباههم، وغير متأثرين بالمعلومات الغير مرتبطة بالموقف، أما الأفراد الآخرين فإنهم يوجهون انتباههم بدلالة إلى المثيرات الغير مرتبطة أو التي ليست لها صلة، وبناءا على ذلك فإن أدائهم مع الموقف يكون مشتتا، وبالتالي شرود الذهن (الخولي، هشام محمد. 2002. ص 323).

ويذكر "أحمد زكي صالح" (1988) أن من خصائص شرود الانتباه التموج، والتذبذب، فالتموج يعني أن مصدر التنبه عندما يكون موجودا ولم يعتريه أية تغيرات، وظهر عليه مثير أو معلومات داخلية، فإن ذلك يؤدي إلى شرود الذهن، وعند زوال المعلومات الدخيلة قد يعود الفرد مرة أخرى إلى الانتباه للمثير الأصلي، أما التذبذب فيعني تركيز الشعور أو ضعفه على المثير المنتبه إليه، وهذا راجع إلى قوة المثير وفاعليته لدى الفرد، وكذلك مقدار الطاقة العملية الموجهة إلى المثير أو المعلومات المنتبه إليها.

ويتفق أنور الشرقاوي 1989 مع جاردنز على هذا المصطلح حينما يقدماه تحت مفهوم المقيد / المرن. ويشير إليه الشرقاوي بأنه يرتبط بالفروق بين الأفراد في تأثرهم بالمشتتات الانتباهية، وكذلك بالتدخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر، مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة، وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض الآخر إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الذي يوجد بين المعلومات المرتبطة بهذه المثيرات.

ويضيف الشرقاوي (1997)، بأنه إذا كان يعتقد أن الأشخاص يتعاملون مع الموضوعات على أساس ما يبدو لهم منها، ففي هذه الحالة لن يكون هناك خطأ فيما يدركونه، ولكن إذا كانوا حقيقة يعرفون حقائق الأمور المتصلة ببعض المواقف، أو ببعض الموضوعات أو المعلومات موضوع الإدراك، فالوقوع في خطأ الإدراك في هذه الحالة أمر محتمل، لأنه ليس من الصعوبة بمكان في موقف الحقيقة أن نتعرف على حقائق الخطأ في هذا الموقف، وعلى ذلك فإن الفرد يمكن أن يفشل في الاستجابة إلى موضوع ما، كما أنه قد يفشل في الاستجابة بشكل مختلف بالنسبة للموضوعات المتنوعة.

وعلى ضوء ذلك، فيشير شرود الذهن إلى الفروق الفردية في إدراك المعلومات المرتبطة والمتداخلة أو المتناقضة مع مثيراتها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على عزل إدراكهم للمثير الأصلي عن المثيرات المتداخلة أو المتناقضة، وبالتالي يمكنهم إبطال تأثيرها على استجاباتهم للمثير الأصلي المراد الانتباه إليه، في حين لا يستطيع الآخر عزل إدراكهم للمثير الأصلي عن المثيرات المشتتة، وبالتالي فإن استجاباتهم للمعلومات المكونة للمثير الأصلي تتأثر بهذه المشتتات، ويوصف هؤلاء الأفراد بأنهم شاردوا الذهن.

16.الكف المعرفي:

الجميع يعلم ما هو الكف، الذي يشكل مشكلا حقيقيا، ومن الصعب التطرق إليه سطحيا لأنه مفهوم علمي يخص المعرفة العالمية، ويمثل هذا المفهوم آليا صورة الدماغ في حالة تخزين . (Mc Leod 2007. P 3).

ويقترح Mc Leod(2007) تعريفا آخر للكف بأنه توقف وإلغاء للعامل العقلي، جزئيا أو كليا أو بدون وعي.

وعرفه نيج Nigg (2000)، بأنه غير متصل بالموضوع وكبت للمعلومات بإخماد وقمع عمل الذاكرة.

في المجال الإكلينيكي والمرضي النفسي، يلاحظ هارتلHertel (2007) بأن هناك صعوبة في الكف المعرفي، حين نجده يعرض في اضطرابات الشخصية كالفصام والقلق والاكتئاب وعجز الانتباه، وفي تدني درجة الذكاء العاطفي مع الإشارة أنه هناك عدة أنواع من الكف المعرفي (Sheril Johnson, 2007).

ويتساءل بنهايم Benhaim MicheL(2009) و آخرون عن العلاقة بين اللاوعي والمعرفة وبالضبط حول مفهوم الكف، والذي هو كما يراه فرويد مرتبط مع عرض القلق، ومرتبط من جهة ثانية مع نضج الفكر والذكاء كما يراه هودي Olivier Houdéالتي تتطلب دور بيولوجية الأعصاب وتتطلب الجانب المعرفي لمتعلم وجانبه العاطفي والثقافي والاجتماعي أيضا، أي بمعنى تاريخي شخصي، هذا التاريخ يتطلب التفكير في عملية الفكر وحول كيفية حدوث هذا الفقدان للمعرفة، من وجهة النظر النفسية، والذي يخص عدم دخول المعرفة فقط بل عدم ارتياح الفرد منه وما يترتب من اضطرابات نفسية.

ويرى Olivier Houdé، أن الكف يحدث عند كل مكتسب جديد. أما فرويد يرى بأن حضور الجديد يفقد القديم كالنقص، حيث يختار الفرد معطيات المكتسبات التي تخدم المكتسبات التالية، وبالتالي يفقد الكف المعرفة المزدحمة والمقلقة.

ويعتقد أن الذهاب إلى (B) يتطلب الاعتراف بفقدان (A)، وعدم ترك (A) يؤدي إلى الفشل الذي تمنعه حيوية التفكير من إنقاذ الفرد من هذا القلق.

ومن وجهة النظر النفسية، يتوقف التلميذ عن المعرفة لأن "الأنا" يكون محدودا في وظيفته بسبب الحذر ولضعف الطاقة.

وقد يكون راجع هذا الكف إلى كبت الاستراتيجيات المعرفية، ويرى Olivier أن عملية الكف تنمو وتتطور بنمو الفرد وتطوره، ويطلق عليها اسم "المعرفة الخطيرة" أو "المخططات الخطيرة".

ويرى Roland Gori، أن السبب الوحيد في عملية الكف المعرفي ترجع إلى النسبة المادية للبيولوجيا لا غير.

إذن الكف هو عرض مرضي خاص ومميز، هو كذلك عرض عام لعملية التعلم، وهو ممر لألم فردي مُعاش، كعدم القدرة وعدم الارتياح مقاوما دائما إلغاء المعرفة لحقيقة مستحيلة (Michel Benhaim and al 2009).

17.حل المشكلة:

هناك خطوات يمكن إتباعها لوصول المرء إلى الحل، ويقتضي هذا إتقان تنفيذ كل خطوة حتى يصل إلى مرحلة السيطرة عليها والنجاح فيها. ولعل السلوكيون هم دعاة هذا الاتجاه، ففي حين يرون أنه يمكن رسم دليل وفق خطوات ليَعلم حل المشكلة، بحيث توضح فيه خطوات السير، وأن موقف حل المشكلة هو موقف اصطدامي يواجه المرء فيتفاعل معه عن طريق استحضار خبراته من مخزونه الشخصي، أما المعرضون فيرون أن حل المشكلة تتضمن تنظيم النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، كما يتضمن مكونات حل المشكلة نفسها أيضا، وذلك للوصول إلى الحل.

يتم هذا النشاط وفق إستراتيجية استبصار التي تتم فيه محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. ويتضمن هذا النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، كما يمكن أن يتضمن صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، لكن هذا النشاط بمجمله يسمى تفكيرا.

ويذكر جانيه "Gagne" 1985 أن حل المشكلة يتطلب من المتعلم أن يكون قادرا على استدعاء القواعد المناسبة التي سبق تعلمها، كما يعتمد حل المشكلة على نمط المهارة العقلية التي تحكم الأفراد في أثناء عمليات التفكير (الاستراتيجيات المعرفية: فهم، تحليل، تركيب ...) (الهويدي، جمل. 2003. ص 219).

وعليه، فإن عملية حل المشكلة هي عملية تتضمن عملية استبصار، ومعالجة حسية وذهنية وتتطلب جهدا ذهنيا نشطا وهادفا ينتظر منها حل المشكلة (الامتحان) التي تغير في ذهن المرء تحديا ما.

إن حل المشكلة يقتضي نوعا من التفكير الجديد الهادف إلى حلها. ويرى التربويون أن القلق الذي يصادفه المرء تجاه مشكلة ما يدفع إلى التفكير، فهي موقف محير، ووضع مربك يسبب قلقا، وهذا القلق بمثابة عائق يسعى المرء إلى التخلص منه من خلال نشاطه الذهني الواعي.

وهناك عوامل عدة تتطلبها حل المشكلة كالعوامل البنائية المتصلة ببنية المشكلة أو أسئلة الامتحان وسياقها وطولها ودرجة صعوبة الألفاظ والمفردات التي يتضمنها نصها، والمقدار المطلوب للحل ودرجة الوضوح في تضمنها معلومات إضافية.

وهناك عوامل فردية تتصل بالممتحن كالذكاء والقدرة القرائية، والخبرة والعمر، والاتجاهات والدوافع والمستوى المعرفي، وأيضا وجود الاستراتيجيات التي يستخدمها الممتحنون عند حلهم المسألة (المحاولة والخطأ) واستدعاء المعلومات وحقائق سابقة واستراتيجيات التحليل.

ويشير الهويدي و جمل 2003 أن المهارات المطلوبة للنجاح في حل المشكلة هي استيعاب نص المسألة وتحديد معطياتها وتثبيت المعطيات الأخرى اللازمة للحل، واختيار إستراتيجية الحل والمقاربة العقلانية للحل.

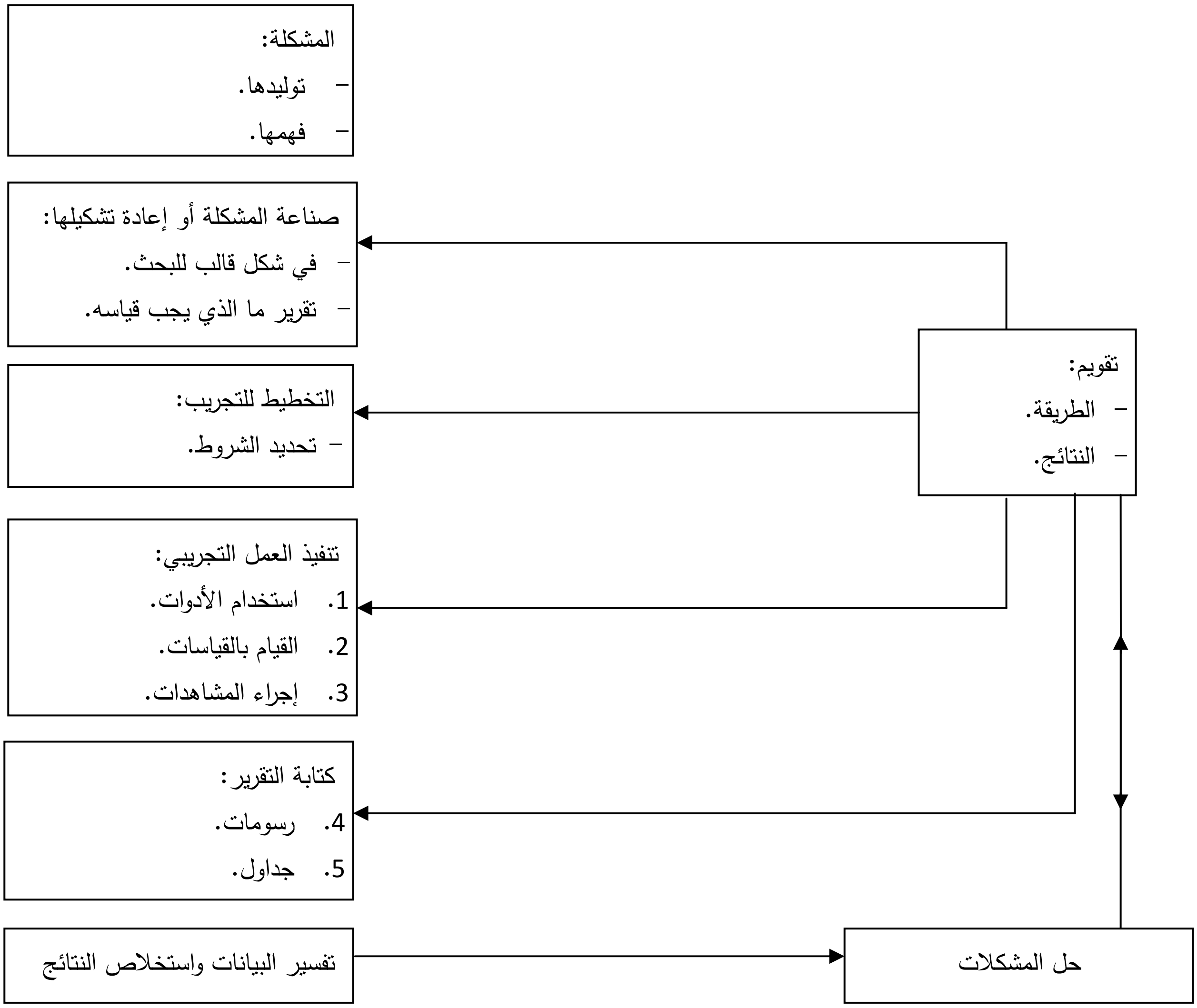
ويرى (عامر، أيمن 2003. ص 50) أن حل المشكلة يقصد به الإجابة عن الأسئلة التي تنطوي عليها المشكلة، ولأن المشكلات مُحكمة البناء تتطلب تفكيرا إقترابيا، في حين أن المشكلات ضعيفة البناء تتطلب تفكيرا افتراقيا، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريري للمشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات، في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الإبداعي للمشكلات.

وترى (الحطاح، زبيدة. 2008. ص 182) أن حل المشكل الإبداعي يتضمن بعض الخطوات المهمة التي إذا تعرف عليها الفرد يمكن أن تسهل عليه الوصول إلى الحل الإبداعي عند مواجهة المشكلات. وتتلخص الخطوات في الآتي:

- **تحديد المشكلة:** ويتم تحديدها من خلال التعرف إليها وتحديد الهدف من دراسة المشكلة وكذلك التعرف إلى أهميتها.
- **جمع المعلومات:** ويتم جمع أكبر كمية من المعلومات عن المشكلة، وذلك للإحاطة بجميع جوانب المشكلة، ثم يقوم الفرد بتصنيف هذه المعلومات في فئات تساعده في الإحاطة بتفصيلات المشكلة.
- **فرض الفروض:** وتعني إيجاد الحل الذي لم يثبت صحته بعد ذلك واستنادا إلى المعلومات التي جمعها وعلى التصنيفات التي عملها، وفيها يضع الفرد أكثر من حل.

- **التوصل إلى النتائج:** وفيها تستخدم إستراتيجية العصف الذهني وذلك من أجل الوصول إلى الحل الصحيح.
- **تقويم النتيجة:** ويعني إخضاع الحل للتجربة والتقويم من قبل الفرد ومنه نستخلص خطوات حل المشكلة في البيان التالي:

مخطط رقم (8)خطوات حل المشكلة



(الهويدي و جمل. 2003. ص 223)

فنلاحظ أن نفس هذه الخطوات يقوم بها الممتحن ساعة قيامه بالإجابة على الأسئلة الموضوعة أمام عينيه.

18.اعتقادات ما وراء المعرفة و ما وراء الذاكرة:

يشير مصطلح اعتقادات ما وراء المعرفة إلى المعرفة عن المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد، كما يمكن تعريف ما وراء المعرفة بأنه قدرة الفرد على أن يفكر في التفكير لديه، وهذه المقدرة تمكن من إعاقة واعتراض الحلقة المعرفية المختلفة وظيفيا وتعدل من طرف التفكير المشبوهة أو

المتحيزة، وكذلك السلوك أيضا، فالمعالج المعرفي أكاديميا والتي تستوجب أن تكون لديهم مهارات ما وراء المعرفة بمعنى أن يكون العملاء قادرين على التفكير بشأن أفكارهم.

ويعرف ويلز Wells(1995)، (2000) ما وراء المعرفة بأنها" تُشير إلى الاعتقادات والنظريات التي يتمسك بها الأفراد بشأن المعرفة الشخصية لديهم من قبيل الاعتقاد بأن الانزعاج هو ضرر غير قابل للضبط والتحكم."

ويعرفه أيضا (2000) بأنه أي عملية معرفية تكون متضمنة في التقدير والمراقبة والتحكم في المعرفة، ولقد حدد عدة مكونات في نظام ما وراء المعرفة وهي (معرفة ما وراء المعرفة، الخبرات، الخطط، الإجراءات) والتي يرى أنها تكون متضمنة في استمرار الاضطرابات.

ويعتبر فلافل Flavell(1979) الرائد الأول في دراسات ما وراء المعرفة، وهو يشير إلى أهمية التعليمات التي يحصل عليها الفرد في المدرسة في اكتساب معلومات ما وراء المعرفة، إذ يرى أن ما وراء المعرفة تتضمن المعارف والمعلومات النفسية والمعرفية عن الأشياء، فمثلا لو كان لدى فرد معلومات أو معرفة عن مشاعر فرد آخر يمكن اعتبار ذلك ضمن ما وراء المعرفة.

ويصنف Flavell ما وراء المعرفة إلى ثلاثة متغيرات وهي:

متغيرات مرتبطة بالفرد: نوع المعرفة والاعتقادات المكتسبة، نوعها تتمثل في معرفة تقريرية وإجرائية ومعرفة شرطية.

متغيرات مرتبطة بالمهمة: والتعرف عليها من خلال خبراته السابقة.

متغيرات إستراتيجية:وتتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويشير Patterson و آخرون (1996) في (حسين. 2006. ص 140) إلى أن نظرية معالجة المعلومات تتضمن ثلاثة أنواع من مهارات ما وراء المعرفة يتعلمها العملاء كأساليب ليصبحوا أكثر فعالية وقدرة على حل مشاكلهم وهي (الوعي بالذات، مراقبة الضبط، أحاديث الذات).

ومن أهم العمليات التنفيذية الوعي بطريقة أداء الفرد للمهام المعرفية (وهي الوعي بطريقة التفكير) وبدأ استخدام هذا المفهوم في علم النفس في عام 1970 عن طريق فلافل و آخرون Flavell et al، ووصف مصطلحهم الجديد "ما وراء الذاكرة" ما الذي نعرفه حول الطريقة التي نتذكر بها المعلومات.

ولقد اكتشف الباحثون العلاقة بين ما وراء الذاكرة واستدعاء الذاكرة، وافترضوا أن ما وراء الذاكرة لم يكن هاما فقط بل كان ضروريا لنجاح مهام الذاكرة. وافترض الباحثون عموما (كاFlavell و Krutzer و Kirby و Ashman و...) أن ما وراء الذاكرة ضروريا للاكتساب وتطوير استراتيجيات

ترتبط بمهام ومواقف معينة، وأن هذه المعرفة تستخدم في مهام مواقف فقط بعد خبرة موسعة بهذه الاستراتيجيات.

وبمرور الأعوام، انتشر استخدام مصطلح "ما وراء المعرفة" أكثر من مصطلح "ما وراء الذاكرة". وفي أوائل الثمانينات اقترحت براون و آخرون Braown and al (1983) أن ما وراء المعرفة تتطلب ليس فقط وعيا بالمعرفة (أو فهم معالجات المعلومات في المهارات المعقدة) ولكن أيضا الكفاءة في التخطيط والمتابعة والاستفسار الذاتي والتوجيه الذاتي وتشمل المصطلحات المرتبطة عموما بما وراء المعرفة مصطلحات مثل: "التخطيط لعمل خطة" و "التوفق والتحقق" ومعرفة "متى وأين وكيف يتذكر الفرد".

ووصف بوركويسكي و آخرون)Borkowski and al 1989) نموذجا لما وراء المعرفة، يحتوي على ثلاثة عناصر للإستراتيجية وهي معرفة الإستراتيجية عموما (أي الوعي بأهمية الإستراتيجية) ومعرفة الإستراتيجية بصفة خاصة (التنظيم والتوضيح الفعلي). والمعرفة تتضمن الاختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لأحد المهام (استخدام الإستراتيجية)، وعناصر لمراقبة الاستراتيجيات واستخدامها (المعمليات التنفيذية) (كونواي. 2008).

ولقد ظهرت العديد من الدراسات التي استكشفت الجوانب الكثيرة للسلوك الاستراتيجي وما وراء الاستراتيجي، وتوضح النتائج عموما وجود مستخدمين للاستراتيجيات على درجة من الكفاءة يمتازون بالثقة في النفس والتحمس لبعض الرغبات الشخصية للأداء (متحمسون داخليا)، كما أنهم على وعي بأهمية متطلبات المهمة واستخدام الإستراتيجية في نجاح التعلم وحل المشكلات، وبالتالي تؤدي العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية إلى أداء "جيد" و "سيء". وقد ربطت الكثير من الدراسات الأولية في السبعينات بين الوعي بالذاكرة وسلوك الذاكرة والنجاح الضعيف.

ويرتبط الاعتقاد بمدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف بشدة الدافع، وثم استخدام مصطلح الكفاءة الذاتية منذ فترة طويلة وينبع من الملاحظات حول كيفية تحقيق النجاح. وتعتبر سمات النجاح والفشل هي نتائج استخدام الإستراتيجية والنتائج التي توفر المعلومات للفرد حول أهمية الجهود واستخدام عمليات متابعة الأداء واستخدام الإستراتيجية. ومنه، هناك بعض الأفراد أكثر إستراتيجية عن غيرهم، وأكثر مرونة في طريقة تعلمهم وحلهم للمشكلات (الامتحانات) (كونواي. 2008).

8.تفاعل العواطف والمعرفة:

يبدو أن الإستراتيجية السلوكية (الاتجاه السلوكي عموما) قد وجه اهتماما قليلا جدا إلى الانفعالات كمحددات للسلوك، ولكن ميشيل هو العالم الذي يُستثنى من ذلك، فهو يعتقد أن المعرفة Cognition (أي العمليات العقلية المعرفية من ترميز وتذكر ومعالجة للمعلومات واختزان لها) والانفعال emotion متفاعلة وتؤثر كل واحدة في الأخرى خلال مواقف الحياة المختلفة.

ففي إحدى التجارب استطاع رايت و ميشيل Wright, Michel (1982) أن يُحدث حالة إيجابية (سعادة) حالة حيادية، وحالة حزن (كحالة سلبية) عند طلاب الجامعة عن طريق التخيل. وبعدها أنجز الطلاب المهمات والواجبات المدركة سواء فشلوا في حلها أم نجحوا، فلتقييم النتائج المتعلقة بالحالة المزاجية المرتبطة بالانجاز وخبرات النجاح أيضا، فقد سألا المفحوصين عددا من الأسئلة المتعلقة بأدائهم في المهمة والواجب.

إن المزاج الإيجابي الجيد الناتج عن التوقعات حول النجاح المقبل قد بين أن الأفراد الذين قيّموا عاليا أداءهم السابق كذلك تقويمهم الإيجابي لذواتهم وقدراتهم العالية، قد حققوا نجاحا في المهمات والواجبات الملقاة. وهذه النتيجة تنطبق على الذين نجحوا أو الذين فشلوا، فالنجاح والفشل يظهران بمظهرين مختلفين: فالمزاج له أثر قليل في تقويم الذات بالنسبة للجماعة الناجحة. ولكن بالنسبة للمجموعة الفاشلة كانت أقل رضا عن الأداء عندما كانت بمزاج سيء، وعندما طلب منهم وضع أهداف محددة لمحاولاتهم المقبلة في المهمات، فإن اجتماع الفشل والمزاج السيئ كان ذا تأثير مجرب وسيء لهم، والمفحوصون في هذه المجموعة، هم فقط أولئك الذين وضعوا أهدافا لم يتوقعوا الوصول إليها وفشلوا بذلك (عبد الله. 2000. ص 540).

9.كيفية تأثير العواطف في التفكير:

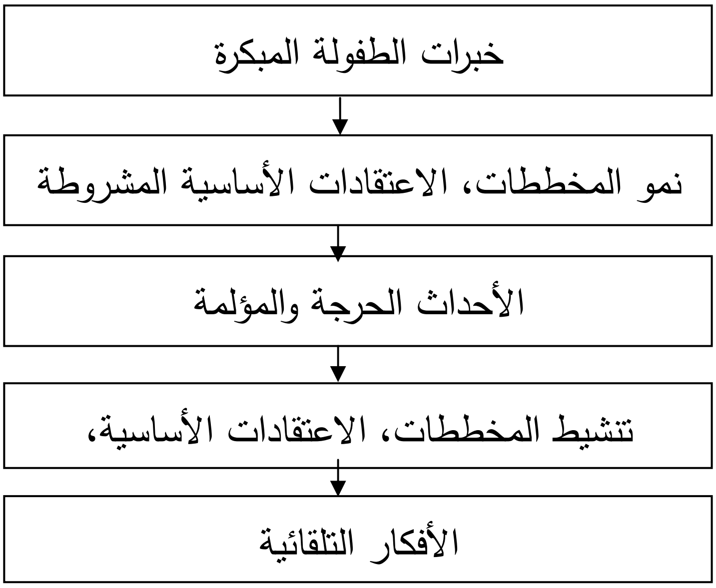
لقد افترض ميشيل ورايت (1982) أن الأفراد لديهم تحيزا متجانسا ومتسقا مع المزاج، ويقودهم ذلك إلى تحميل وتجهيز (معالجة) المعلومات المنتقاة حول خبراتهم السابقة وفي الطريقة التي تتفق مع مزاجهم، وبالمعنى الواسع، فإن الأفراد أثناء المزاج والانفعال الإيجابي يميلون إلى إحضار الخبرات الإيجابية والناجحة بصورة انتقائية، وعلى العكس أيضا، فالأفراد خلال المزاج السلبي يميلون لاستدعاء الخبرات السلبية والفاشلة بصورة انتقائية من حياتهم السابقة.

إن العلاقة بين الانفعال والمعرفة في النظرية السلوكية المعرفية، قد بدأت تخضع للبحث والاستقصاء. وهذا مجال يتم البحث فيه بتوسع واهتمام بالغ، ولا يمكن لنظرية الشخصية أن تهمل أهمية الدور الذي تلعبه الحالة الانفعالية. إن المعالجين أصحاب الاتجاه السلوكي المعرفي بالمعالجة، قد بدؤوا بالتركيز على هذه العلاقة بين الانفعال والمعرفة منذ فترة قصيرة، ويُعتبر هذا تطبيقا هاما للاتجاه السلوكي المعرفي في الشخصية والعلاج النفسي.

النموذج المعرفي للنمو:

يرى علماء النفس المعرفيون ومنهم بيك أن اعتقادات الفرد تبدأ في الطفولة المبكرة وتنمو عبر المراحل النمائية المختلفة، وأن خبرات الطفولة المبكرة والتي تتمثل في نوع العلاقة بين الوالدين والطفل وأساليب المعاملة الصادرة نحو الطفل تؤدي إلى تكوين اعتقادات أساسية يكونها الطفل عن ذاته وعن العالم، وعلى هذا، فإن الأفراد الذين يمرون بخبرات الدعم والحب والدفء والاهتمام من الوالدين، فإن

هذا يؤدي بهم إلى تكوين اعتقادات إيجابية والتي بدورها تؤدي إلى ظهور وجهات نظر وإدراك إيجابي لأنفسهم ولمن حولهم فيما بعد ذلك في مرحلة الرشد، ومن ثم يكونون أقل تعرضا للمشكلات، أما الأفراد ذوو اختلال وظيفي يمرون بخبرات سلبية مثل النبذ والنقد والإهمال، فإنها تؤدي بهم إلى نمو الاعتقادات السلبية، فهذه الخبرات النمائية السلبية والمؤلمة والصادمة توقظ وتستثار فتنعكس على حياة الفرد من خلال انفعالاته وسلوكه واستجاباته، ويوضح الشكل التخطيطي التالي(9) النموذج النمائي المعرفي (حسين، عبد الهادي . 2006. ص 180).



10.الافتراضات الأساسية للعلاج المعرفي:

ويمكن تحديد الافتراضات التي يستند عليها العلاج المعرفي فيما يلي:

- أن الاضطرابات الانفعالية هي نتاج نماذج وأساليب تفكير خاطئة ومختلة وظيفيا، أي أن الأفكار والاعتقادات هي المسئول الأول عن حدوث انفعالات والسلوك.
- أي أن هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهي تتفاعل مع بعضها البعض، ولهذا فالعلاج يشمل التعامل مع المكونات الثلاثة معا.
- أن المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المعرفي متعلمة من الخبرات السابقة والماضي.
- أن الأبنية المعرفية للفرد (الأفكار والصور العقلية والتخيلات والتوقعات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكيات المختلة وظيفيا.
- أن المعارف المختلفة وظيفيا قد تبدو للعيان غير منطقية للآخرين ولكنها تعبر عن وجهات نظر العميل الشخصية عن الواقع.
- أن التحريفات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن ذات والعالم والمستقبل.
- تعديل الأبنية المعرفية للعميل يشكل أسلوب هام لإحداث تغيير في انفعالاته وسلوكه.

- أن التحريفات المعرفية يتم استثارتها غالبا عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة، بالإضافة إلى أنه قد تم الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد والمخططات.
- إن المخططات المعرفية هي الأساس المسئول عن انتظام وتصنيف وتقييم الخبرات الجديدة للفرد وذكريات الأحداث الماضية والحكم عليها.
- أن المخططات غالبا ما تنمو مبكرا في الحياة ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة.
- أن المخططات المعرفية المختلة وظيفيا هي المسئولة عن الاضطرابات الانفعالية للفرد.
- أن تغيير الأفكار والاعتقادات السلبية للفرد يترتب عليها تغيرات جوهرية في الانفعالات والسلوك (حسين، طه. 2006. ص 164).

11.كيفية تغيير مخطط الفشل:

هذه المراحل التي يجب المرور بها حتى يستطيع الفرد تغيير الإحساس بالفشل حسب نظرية يونغ جيفري:

- معرفة إذا كان الإحساس بالفشل مبررا أو مبالغ فيه.
- الدخول في اتصال مع الذي تظنه أو يظن نفسه فاشلا.
- مساعدة الطفل بوعيه بحالته وأنه ظلم في معاملته.
- معرفة كفاءات ومؤهلات الفرد الذاتية ونجاحاته.
- وإذا كان الفرد فاشلا حقا بمقارنته مع الأقران.
- تقوية الفرد لنفسه بكشف السيناريو المتكرر من فشل لآخر.
- عند الوعي بهذا السيناريو، يضع الفرد خطة عملية لنهايته.
- كتابة وثيقة التي تساعد على تكسير هذه الحلقة المفرغة مع محاولة احترام السير بهذه الخطة مرحلة بمرحلة.
- الطلب المساندة من الأقارب.

ولقد أشار كل من يونغ و كلوسكو Jeffrey Young, Janet Klosko, 2003، بأن مخطط الفشل يكون عادة مشتركا مع المخططات الأخرى. ولتغيير الفشل يجب القضاء ومهاجمة أساس المشكل، وتجاوز الفشل يتطلب كثيرا من الإشباعات والقضاء على الخجل والضغط التقدير الذاتي السلبي، ومنه يجب على الفرد أن يكون مقاوما ويتوقف عن الهروب و يعترف بمؤهلاته الحقيقية.

الاستراتيجيات الأساسية في العلاج:

يرى يونغ Young and al 2005أنه من المهم تقويم وبدقة مخطط الفشل عند كل فرد، لأن الاستراتيجيات المستخدمة من طرف المعالج تتوقف على هذا التقييم. عند بعض الأفراد يكون الفشل مرتبط بنقص وراثي في المواهب والذكاء، في هذه الحالات، يحاول المعالج مساعدة المريض على بناء

قدراته ووضع أهداف حقيقية. بعض الأفراد لديهم الموهبة والذكاء اللازمان للنجاح، لكنهم لم يستخدمانهما كلية، ربما لأنه تنقصهم الاستشارات أو وجهوا باستشارات في غير محلها، لذلك يجب على المعالج تدارك الأمر في هذه النقطة. ولما يكون هناك اضطراب آخر راجع لتداخل مع نموهم (اضطراب عجز الانتباه مثلا) يجب متابعته. وقد تنقص هؤلاء الأفراد أيضا النظام (مخطط التحكم الذاتي / نقص النظام الداخلي) والنقص العاطفي (يلجأون للمخدرات، الكحول، القمار، الانترنت، البورصات، اللعب، تعدد العلاقات الجنسية) مما يلهيهم عن عملهم ودراستهم الأساسية. إذن يجب الإلمام بسبب الفشل من أجل تقديم العلاج المناسب. وفي كل هذه الحالات تكون التقنيات المعرفية والسلوكية هي الأنجع.

إذا فشل الأفراد عاطفيا مع أقرانهم تكون الإستراتيجية المعرفية هي الوسيلة في العلاج، وهؤلاء الأفراد لم يفشلوا لأنهم غير مؤهلين داخليا لكنهم استجابوا لا إراديا لفشل محاولة النجاح. فالمخطط هو نفسه المسئول عن الفشل، إذن المشكل هو موجود على مستوى أنماط التكيف – الخضوع – التجنب – وليس راجع إلى القدرات الأساسية. يضع الأفراد حوارا بين مخطط الفشل والجانب الصحي والسليم الذي سيواجه المخطط.

إن الأخذ بعين الاعتبار نجاحات وقدرات الفرد هو تقنية أخرى معرفية، وذوو هذا المخطط يجهلون نجاحاتهم ويحددون فقط فشلهم، لذلك يساعدهم المعالج في تصحيح هذا الجانب المعرفي بتعليمهم كيفية تسجيلهم كل نجاح يمرون به، ويجعلهم يتعرفون على قدراتهم وأهدافهم وبإيجاد طرق مقارنة مختلفة والتنقل إلى ميدان عملي آخر.

إن التقنيات العاطفية مهمة لتحضير الأفراد بالاقتناع بالتغيير السلوكي العقلي. وبفضل التخيل يتعايشون مع تجارب الفشل الماضية ويعبرون عن الغضب تجاه الأشخاص الذين لم يشجعونهم وسخروا منهم وأقلوا من شأنهم (والد، أخ أكبر، معلم). هذا الأمر يساعد الذين يعانون من الفشل من إعادة وضع هذا الأخير عند نقد الآخر، وليس تجاه نفسهم. إن الأفراد ذوو اضطراب صعوبة الانتباه / وفرط الحركة ينمون بسلوكيات لا يستطيعون التحكم من خلالها، حيث يعتبرهم آباءهم رافضين التعلم لكن في الحقيقة هم غير قادرين على التعلم.

وفي بعض الأحيان، لا يحب الآباء نجاح أبناءهم لأنهم لا يريدون أن يتجاوزوهم في النجاح أو يتركوهم من خلال بعث رسائل تحتوي على استرجاع عاطفتهم إذا تحصلوا على نتائج جيدة، فيطور الطفل "الخوف من النجاح". ومن خلال هذه التقنيات العاطفية تساعد الفاشل على التعرف على هذا الأمر وتوجيه غضبه تجاه هذا النوع من الآباء الأنانيين الرافضين للنجاح.

والجانب السلوكي من العلاج عادة هو الأكثر أهمية حتى لو كانت الجهود متوفرة في الجوانب العلاجية الأخرى، إذ لم تتوقف سلوكيات التكيف المختلة وظيفيا عند الأفراد فإنها ستتواصل في تثبيت المخطط.

ويساعد المعالج الفاشل المريض على تعويض سلوكياته الخاضعة و التجنبية بتغيير (مخطط الفشل) بواسطة سلوكيات أكثر تكيفا، حيث يحدد الفاشل الأهداف والأعمال المرغوبة من أجل تحقيقها، ويساعده في تجاوز العوائق مثلا تطوير قدراته والتحكم في القلق والتحكم الداخلي. إن التدرب السلوكي قد يساعد على تجاوز العقبات بواسطة تقنيات التصور أو التخيل وتقنية لعب الأدوار.

في العلاقات العلاجية، يمثل المعالج نمطا للسلوكيات المضادة للفشل، حيث يحدد أهدافا حقيقية والعمل بجد لتحقيقها ويتفانى في ذلك. ونجاح المعالج ينعكس على المريض، فيتخذه مثالا يحتذى به من خلال الجلسات العلاجية، ويجعل المريض يتجنب أو يعوض مخطط الفشل من محاولة تغييره.

ملخص الفصل

حاولت الباحثة الوقوف عند الفشل الأكاديمي و هو موضوع الدراسة بالاطلاع على مختلف تعاريفه و مظاهره و أصوله وأعراضه و ماهية الفشل عند يونغ و كيفية تفسيره لفخ الفشل، وحاولت الباحثة أيضا عرض بعض الأسباب التي ارتأت في أنها قد تكون من بين العوامل المهمة في حدوث الفشل سواء كانت سابقة الامتحان أو عند الامتحان، منها:

- الدافعية للانجاز –الذاكرة – اليقظة والانتباه – عمليات التشفير– قلق الامتحان – الأمراض المفاجئة – اضطراب النوم – مضاعفات الغضب– الخوف – نظام الامتحانات – الأساليب المعرفية – شرود الذهن – الكف المعرفي – حل المشكلة – اعتقادات ما وراء المعرفة .

و تناولنا كذلك في هذا الفصل إلى علاقة العواطف و المخططات بالفشل الأكاديمي لأهميته مع تقديم بعض الافتراضات الأساسية للعلاج المعرفي و كيفية تغيير مخطط الفشل في الأخير.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الأسس المنهجية

تمهيد:

يشكل هذا الفصل مدخلا للبحث الميداني، حيث تم خلاله إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على المجال المكاني للتطبيق، وكذلك التحضير لتطبيق أداة القياس المناسبة لمتغيري البحث (الذكاء العاطفي، والمخططات المبكرة غير المكيفة)مثلما حدد في هذا الفصل منهج البحث، مجالاته، عينته، أدواته، واختتم بذكر الصعوبات المنهجية التي واجهت إنجازه.

1. الدراسة الاستطلاعية:

قامت هذه الدراسة في مرحلتين وهما:

1. زيارة ميدانية استطلاعية تمت من خلالها زيارة بعض المؤسسات التعليمية والتكوينية ، والتحدث مع المستشارين التربويين والأساتذة والسيكولوجيين، للاستفسار حول الأسباب والعوامل التي تساهم في الفشل والنجاح لدى ممتحني البكالوريا، وقد تمخضت هذه الزيارة عن وجود شبه إجماع لدى هؤلاء على أن العوامل النفسية جدّ حاسمة في هذا المستوى وتتعلق أساسا بكل من الدافعية، التشاؤم، قلق الامتحان، الخوف ...
2. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي ومقياس المخططات المبكرة غير المكيفة.

مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة :

تم التحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة الجزائرية على النحو التالي:

الصدق :

تم استطلاع أراء المحكمين لاختبار صدق المقياس، فطلب من مجموعة متكونة من أربعة أساتذة مختصين الذين يجمعون بين العمل الأكاديمي والممارسة التربوية :

- تقييم كل بعد من أبعاد المقياس في مدى قدرته على التعبير عن هذه المخططات.
- تقييم المقياس في مجمله (على سلم تقدير من 0 إلى 10)من خلال العناصر والمميزات التالية :
  - وضوح المقياس في صياغته اللغوية
  - مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه
  - وضوح التعليمة

- الوقت المخصص لإجراء المقياس
- كلفة الوسائل اللازمة للقياس
- سهولة التنقيط والتصحيح.

وحددت درجة الصدق بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الأساتذة، كما تم تحديد معيار قبول أبعاد المقياس و ميزاته بدرجة سبعة على عشرة فما فوق .وقد جاءت نتائج هذا الاستطلاع في الجدول رقم (8) ، والجدول رقم (9)

الجدول رقم (8) يبين درجات الصدق (ن) كل بعد من أبعاد مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة أو مدى التعبير عن هذا المتغير:

	الأبعاد	(ن)
1	النقص العاطفي	7
2	الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار	7.5
3	الشك والتعدي (اليقظة المفرطة)	7.5
4	الانطواء الاجتماعي (العزلة والنفور	8
5	الشعور بالنقص والخجل	8.5
6	الفشل	8.5
7	التبعية وعدم الكفاءة	7.5
8	الخوف من المرض والخطر(الانجراحية)	9
9	العلاقات الدمجية	8
10	الخضوع	8.5
11	التضحية	9
12	التحكم الانفعالي المفرط	9
13	الحقوق الشخصية والمتطلبات العالية	8
14	المثاليات المتطلبة والنقد المفرط	8.5
15	نقص التحكم الذاتي والانفعالي	9

الجدول رقم (9) يبين درجات الصدق " ن " للميزات مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ.

	ميزات المقياس	**ن**
01	وضوح المقياس في صياغته اللغوية	8.5
02	مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه	9
03	وضوح التعليمة	9
04	الوقت المخصص لإجراء المقياس	8
05	كلفة الوسائل اللازمة للقياس	8.5
06	سهولة التنقيط والتصحيح	9

وقد اعتبر المقياس صادقا بناء على القيم المحسوبة في الجدولين السابقين التي تتوقف دلالتها على صدق المحكمين ، حيث تعدت (ن) في كل من الأبعاد والميزات عتبة 7 درجات.

الثبات :

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية تم استخدام معاملات الثبات التالية :

أ- **معامل الاستقرار:** طريقة التجزئة النصفية :

لاختبار ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، تم تطبيقه على عينة قوامها (120فردا) من طلاب الجامعة. حسبت قيمة معامل الاستقرار لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة المكون من 75 عبارة ، وبلغت قيمة معامل(split-half) سبليت-هالف 0,80. كما تم تصحيحه بمعامل (spearman brown)(سبيرمان براون) و كانت قيمة هذا المعامل 0,83 . مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

ب- معامل التناسق :طريقة معامل ألفا-كرو نباخ :

حسبت معامل (alpha–cronbach)ألفا – كرونباخ لبيانات 120طالبا لمقياس المخططات المبكرة غير المكيفة المكون من (75) بندا، وكانت قيمة معامل ألفا (0,84) وهي قيمة مرتفعة أيضا. مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

وبناء على هذه النتائج المتعلقة بالصدق والثبات ، تم اعتماد هذا المقياس كأحد أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة.

مقياس الذكاء العاطفي (الدردير):

قد تم التحقق من صدق وثبات هذا المقياس في البيئة الجزائرية من خلال الطرائق التالية :

صدق المحتوى :

عرض مقياس الذكاء العاطفي على أربعة محكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية. وذلك بهدف التأكد من مدى صدق تعبير أبعاد المقياس ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وكذلك صياغته اللغوية أو ما يعرف بميزات المقياس. وطلب منهم تقييم ذلك بتقديرها على سلم قدره 10 درجات، في العناصر التالية :

- الصياغة اللغوية وعلاقتها بمحتوى الموضوع الذي وضعت من أجله.
- مدى علاقة المقياس بالمتغير الذي يقيسه.
- وضوح التعليمة.
- س الوقت المخصص لإجراء المقياس.
- كلفة الوسائل اللازمة لقياس.
- سهولة التنقيط والتصحيح.

وقد حددت درجة الصدق بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي، كما تم تحديد معيار قبول أبعاد وميزات المقياس بدرجة سبعة على عشرة فما فوق، وقد جاءت نتائج هذا الاستطلاع في الجدول رقم (10) والجدول رقم (1 1)

-الجدول رقم (10) يبين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء العاطفي في مدى صدق تعبيره عن المتغير المراد قياسه (ن).

	الأبعاد	**ن**
1	الوعي بالذات	8.5
2	تنظيم الذات	8.5
3	الدافعية	9
4	التعاطف	9.5
5	المهارات الاجتماعية	9

الجدول رقم (11) يبين درجات الصدق (ن) لميزات العامة لمقياس الذكاء العاطفي.

	ميزات المقياس	**ن**
01	وضوح المقياس في صياغته اللغوية	8.5
02	مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه	8.5
03	وضوح التعليمة	8
04	الوقت المخصص لإجراء المقياس	8
05	كلفة الوسائل اللازمة للقياس	8
06	سهولة التنقيط والتصحيح	8

وكان هناك اتفاق بين المحكمين على أن أبعاد وميزات المقياس تتمتع بدرجة صدق مقبولة.بحيث تجاوزت كلها عتبة 7 درجات.

الثبات :

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية تم استخدام معاملات الثبات التالية :

أ– **معامل التناسق** :طريقة معامل ألفا – كرونباخ:

حسبت معامل(alpha–cronbach) ألفا – كرونباخ لبيانات 120 طالبا لمقياس الذكاء العاطفي المكون من 88 عبارة، وكانت قيمة معامل ألفا (0,77) وهي قيمة مرتفعة ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

ب–**معامل الاستقرار**: طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام هذه الطريقة لبيانات 120 طالبا لمقياس الذكاء العاطفي المكون من 88بندا بلغت قيمة هذا المعامل 0,67.حسب (split–half) معامل سبليت–هالف ، كما تم تصحيحه بمعامل(spearman brown) سبيرمان–براون و و كانت قيمة هذا المعامل 0,86 . مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2. منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي من نوع الدراسات السببية المقارنة لأنه المنهج المناسب لبحثنا ولأنه "يصف الحالة الراهنة للمتغيرات، إلا أن هذا النوع من البحوث ليس قاصرا على وصف المتغيرات، بل يهدف إلى تحديد أسباب الحالة الراهنة للظاهرة موضوع الظاهرة، ولذلك يمكن اعتباره بشكل عام نوعا من البحوث قائما بذاته.

والبحوث السببية المقارنة هي ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، وبمعنى آخر، فإن الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما، ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف. ويطلق في بعض الأحيان على هذا النوع من البحوث –ما بعد الواقع– أو ما يطلق عليه باللاتينية (ex post factor) حيث أن العلة والمعلول يكونان قد حدثا، ويحاول الباحث دراستهما دراسة تراجعية (أبو علام، رجاء.2007. ص 233).

3. مجالات البحث:

المجال المكاني:

- جامعة الجزائر (2) بوزريعة
- جامعة سعد دحلب –البليدة
- جامعة يحي فارس –المدية–
- المعهد الوطني للتكوين CFA–البليدة
- معهد التكوين المهني –جسر قسنطينة الجزائر
- ثانوية ابن رشد –البليدة.

المجال الزماني:

- انطلق الجانب النظري من أفريل 2008 إلى أفريل 2010، والجانب التطبيقي من البحث من أفريل 2009 إلى نوفمبر 2010.

4.المعاينة:

أ/ المجتمع الأصلي : يتضمن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من المتعلمين (التلاميذ) الفاشلين والناجحين في امتحان البكالوريا لكل من ولاية الجزائر، البليدة ، والمدية.

ب/ **عينة البحث** : تم اختيار عينة البحث من فئتي الفاشلين والناجحين في اجتياز شهادة البكالوريا لدورة جوان 2008.

- فئة الناجحين :وهي المجموعة الضابطة المتمثلة في طلبة علم النفس السنة الأولى جامعي (الجامعات الثلاث).
- فئة الفاشلين: وهي عينة البحث المختارة من المعهد الوطني للتكوين –البليدة– معهد التكوين المهني –جسر قسنطينة– ثانوية ابن رشد –البليدة– (معيدي السنة) (السداسي الأول).

ولقد احتوت العينة إجمالا على (n = 356) 356 فردا موزعين على: فئة الناجحين 188 فردا (19 ذكورا و 169 إناثا) وفئة الفاشلين 168 فردا (47 ذكورا و 121 إناثا). تتراوح أعمارهم بين 18 – 24 سنة، بمعدل سن قدره 20.5 ولقد كان عدد الإناث أكثر من الذكور لطبيعة العينة المتوفرة.

ج/**طريقة المعاينة** :استخدم المعاينة من نوع القصدية، وهي العينة التي يتم اختيارها لسهولة وإمكانية توفرها، وهي متاحة للباحث. كما يستخدم هذا الأسلوب من المعاينة إذا كان أفراد المجتمع الأصلي معروفين ، حيث يعمد الباحث إلى هذا الأسلوب من أجل اختيار عينة حسب معايير معينة يضعها الباحث في بحثه (ملحم، سامي. 2000. ص 223).

5.أدوات جمع البيانات:

استخدم في هذا البحث أداتان: الأولى لقياس المخططات المبكرة غير المكيفة والثانية لقياس الذكاء العاطفي:

- **المقياس المختصر ليونغ جيفري للمخططات المبكرة غير المكيفة:** وهو مقياس وضع من

طرف جيفري يونغ، احتوى في البداية على 205 بندا ثم أصبح بالصيغة المختصرة للمخططات يشمل على 75 بندا ، وهي عبارة عن أسئلة اختيارية نفسية، حيث تصف 15 مخططا ضمن خمسة مجالات وهي:

1. النقص العاطفي 1 – 5
2. الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار 6 – 10
3. الشك والتعدي (اليقظة المفرطة) 11 – 15
4. الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور 16 – 20
5. الشعور بالنقص والخجل 21– 25
6. الفشل 26 – 30
7. التبعية وعدم الكفاءة 31 – 35

8. الخوف من المرض والخطر (الانجراحية) 36 – 40

9. العلاقات الدمجية 41 – 45

10. الخضوع 46 – 50

11. التضحية 51 – 55

12. التحكم الانفعالي المفرط (عدم استجابة للمثيرات) 56 – 60

13. الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة (المتطلبات العالية) 61 – 65

14. المثاليات المتطلبة والنقد المفرط 66 – 70

15. نقص التحكم الذاتي الانفعالي 71– 75

اشتملت المجالات الخمسة للمخططات المبكرة غير المكيفة على:

المجال الأول: الانفصال والرفض ويشمل مخطط: 1، 2، 3، 4، 5

المجال الثاني: نقص الاستقلالية والكفاءة ويشمل مخطط: 6، 7، 8، 9

المجال الثالث: نقص الحدود ويشمل مخطط: 13، 15

المجال الرابع: التوجه المفرط نحو الآخرين ويشمل مخطط: 10، 11

المجال الخامس: اليقظة المفرطة ويشمل مخطط: 12، 14

(M. Bouvard, 2002, P 257)

وقد تم تطبيق المقياس الذي يضم 15 مخططا مع العلم أنه يوجد 18 مخططا كما ذكر في الجانب النظري غير أنه لم يصمم بعد المقياس الذي يضم 18 مخططا (المخططات الثلاثة الباقية هي: مخطط العقاب (مجال 5)، مخطط الحاجة للاستحسان والاعتراف بالجميل (مجال 4)، مخطط السلبية والتشاؤم (مجال 5).

_مستويات تأثير المخططات: من خلال هذه العلامات يمكن تفسير النتائج كالآتي:

(5 – 9) المخطط لا يؤثر على الفرد

(10 – 14) المخطط يؤثر في بعض الظروف

(15 – 19) المخطط يمثل مشكل بالنسبة للفرد

(20 – 24) المخطط يلعب دورا هاما في حياة الفرد

(25 – 30) المخطط أساسي في تنظيم شخصية الفرد

ملاحظة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الدرجة المتراوحة بين (15 – 19) للمخطط الذي يمثل مشكلا بالنسبة للفرد كحد وسط في التفسير، مع اختيار الدرجة (15)كعتبة التأثير للمخططات.

_الخصائص السيكومترية لمقياس المخططات المبكرة غير المكيفة المختصر لـ Young:

لقد تم تكييف وترجمة المقياس إلى اليونانية من طرف Simos et coll. 1999، وطبق خلال دراستين من نفس السنة.

الدراسة الأولى: طبق على عينة تتكون من 187 فردا مقسمين إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى تتكون العينة من 62 مصابا باضطرابات عقلية والثانية من 125 طالبا في الطب ثم أجريت مقارنة بينهما فلوحظ وجود اختلاف ظاهر بين المجموعتين في مخططاتهم بشكل واضح بارتفاع درجة المخططات لدى المصابين مع وجود تشابه في مخططين هما مخطط التحكم الانفعالي والمثاليات المتطلبة.وأظهرت النتائج وجود فرق مهم في خمسة مخططات لصالح المرضى وهي: النقص العاطفي، الإهمال، الخضوع، نقص التحكم الانفعالي و الخوف من المرض والخطر.وأظهرت النتائج أيضا تشابه النساء والرجال مع وجود فرق طفيف في التحكم الانفعالي لدى الرجال المصابين وحصول الرجال الطلاب على علامة أعلى في مخطط الانعزال الاجتماعي والطالبات على علامات أعلى في مخطط الإهمال والتضحية.

الدراسة الثانية:وجد على نفس العينة (إعادة القياس) فرق لصالح المقياس للاضطرابات العقلية عند ذوي اضطرابات الشخصية البينية (للمجموعة الثانية) (cluster B) مما يظهر معاناة هذه الفئة في مخطط نقص التحكم، مخطط الإهمال، التبعية وعدم الكفاءة والنقص العاطفي من خلال حصولهم على علامات أعلى (Bouvard, M. 2002. P 257).

وطبق المقياس على 62 فردا مصابا باضطرابات عقلية و 125 طالبا للغة اليونانية لـ (Simas et coll 1999 a) في (M. Bouvard. 2002. P 258)وأشارت الفروق إلى النتائج التالية:

المخططات المبكرة غير المكيفة	الطلاب	المرضى عقليا
النقص العاطفي	10,1 (4,6)	16,5 (4,6)
الشعور بالتخلي والإهمال	10,8 (4,2)	17,1 (7,2)
الشك والتعدي	12,0 (4,4)	15,3 (6,7)
الانعزال الاجتماعي (الانطواء)	11,0 (4,6)	15,3 (7,4)
الشعور بالنقص والخجل	8,1 (3,3)	12,1 (6,5)
الفشل	8,4 (3,7)	13,1 (7,8)
التبعية وعدم الكفاءة	8,7 (3,3)	12,6 (6,6)
الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)	8,9 (3,7)	13,3 (6,0)
العلاقات الدمجية	10,0 (3,8)	14,1 (7,0)
الخضوع	10,3 (3,7)	15,9 (7,1)
التحكم الانفعالي المفرط	15,3 (4,8)	19,0 (6,9)
التضحية	12,4 (4,7)	13,3 (6,7)
المثاليات المتطلبة العالية	18,4 (5,2)	19,7 (6,8)
الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة	15,4 (4,4)	17,2 (6,3)
نقص التحكم الذاتي الانفعالي	11,9 (3,8)	17,2 (6,8)
المجموع	**171,9 (35,3)**	**230,4 (59,1)**

جدول رقم (12):صدق وثبات مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة ليونغ

- **مقياس الذكاء العاطفي (عبد المنعم أحمد الدردير):**

هذا ما يقيسه مقياس الذكاء العاطفي المعرفي المعد من طرف عبد المنعم أحمد الدردير (2004) والذي تحقق من صدقه وثباته من خلال دراسة أجراها بعنوان "الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية" في ضوء نموذج جولمان لأبعاده الخمسة وهي:

1. **الوعي بالذات:** ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها.
2. **تنظيم الذات:** ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوكيد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وقدرته على الاتزان والهدوء حتى في

الظروف الصحية، وقدرته على التجديد والتغيير والابتكار مواجهة متطلبات الحياة،وقدرته على أن يكون جدير بثقة الآخرين.

3. **الدافعية:** وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة المحسوبة، والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة.
4. **التعاطف:** ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع.
5. **المهارات الاجتماعية:** وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم، والفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنسب إليهم، والتعامل بحكمة معهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المنافسات الاجتماعية والتوكيدية والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل مميز (الدردير، عبد المنعم 2004. ص 33،32).

التحقيق السيكومتري للمقياس:

أ- كتابة بنود المقياس:

تم الاستفادة من البحوث والأطر النظرية التي حاولت تفسير الذكاء العاطفي في صياغة مفردات المقياس الحالي، كما استفاد الباحث (الدردير) في صياغة مفردات مقياسه من اختبارات الذكاء العاطفي التي تمكن من الحصول عليها ومنها: اختبار الذكاء العاطفي (الطبعة الثانية) الذي تم الحصول عليه من شبكة الاتصال العالمية Internet من الموقع (www.queendom.com) الذي يتكون من 70 سؤالا موزعة على 6 أقسام في صورة الاختيار من متعدد، ومقياس "فيشر" (Fisher, 1998) الذي يتكون من 25 عبارة لقياس بعدي المهارات الاجتماعية والوعي بالذات المعرفي في ضوء طريقة ليكرت (من الموافقة بشدة، إلى عدم الموافقة بشدة) ومقياس الذكاء الانفعالي (إعداد: فاروق عثمان، محمد رزق، 1998) الذي يتكون من 58 مفردة خماسي الاستجابة.

وتم أيضا الاستفادة من مقياس التحكم الذاتي (إعداد: عبد الوهاب كامل) واستخبار الدفع للإنجاز للراشدين (إعداد: رشاد موسى، صلاح أبو ناهية) ومقياس المهارات الاجتماعية (إعداد: محمد عبد الرحمن).

ثم قام بصياغة مفردات المقياس وعددها 92 مفردة في ضوء مكونات نموذج دانيال جولمان D. Golman عام 1998، الذي يتضمن الكفاءة الشخصية (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية) والكفاءة الاجتماعية (التعاطف والمهارات الاجتماعية)، وأمام كل مفردة وضع خمس إجابات (تنطبق

عليّ تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا) ثم قام بكتابة تعليمات المقياس بما يتناسب مع نوع مفرداته (الدردير، عبد المنعم. 2004. ص 62).

ب-صدق المقياس:

1. التحليل العاملي:

تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية بقنا مصر، وتم التطبيق بعد انتهاء المحاضرة (طلاب الباحث) حيث تم توزيع 210 نسخة من المقياس على الطلاب الحضور. وبعد ذلك سمح الباحث لباقي الطلاب بالخروج من قاعة المحاضرات، وهذا ما يكفل عشوائية العينة التي اختيرت، وبعد تقدير الدرجات واستبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة عن كل فقرات المقياس ،أصبح عدد الطلاب 203 طالب وطالبة، ولسهولة إجراء العمليات الإحصائية تم استبعاد 3 طلاب عشوائيا، وبالتالي أصبحت العينة مكونة من 200 طالب وطالبة تخصص الرياضيات، أحياء، طبيعة كيمياء، انجليزية، لغة عربية، تاريخ. وتم إجراء التحليل العاملي للمقياس بواسطة خدمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS باستخدام التدوير المتعامد بطريقة فاريماس Varimax Rotation، لأن هذه الطريقة تعبر عن علاقة حقيقية بين المتغيرات.

وتم إجراء هذا التحليل بهدف معرفة مدى ملائمة العبارات للأبعاد المكون منها المقياس، حتى يمكن استبعاد العبارات المتداخلة بين أبعاد المقياس واستبعاد العبارات غير الملائمة لأي بعد من أبعاد المقياس. وعلى ضوء المحكات أصبح لعدد الأبعاد خمسة عوامل حيث تم حذف البعد السادس، وبلغ عدد المفردات المستخلصة 83 بندا موزعة على العوامل الخمسة.

2.صدق المقياس:

تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس (مجموع درجات الأبعاد الخمسة) ترتيبا تنازليا، ثم أخذت كمحك داخلي للحكم على صدق أبعاده الخمسة، حيث تم أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات الكلية على المقياس لتمثل مجموعة أعلى 27% الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي، ولتمثل مجموعة أدنى 27% الطلاب منخفضي الذكاء العاطفي، وكان عدد كل مجموعة مساويا 54 طالبا وطالبة، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل بعد من أبعاد المقياس وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة.واتضح وجود فروق دالة عند مستوى 0,01 بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء العاطفي في أبعاد المقياس لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء العاطفي أي أن أبعاد المقياس تميز تميزا واضحا ودالا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء العاطفي، وهذا يدل على صدق أبعاد المقياس في قياس ما وضعت لقياسه (الذكاء العاطفي).

2.الصدق التجريبي (الصدق المرتبط بالمحك):

تم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي (إعداد: فاروق عثمان، محمد رزق. 1998) على 70 طالبا وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية التي سبق أن طبق عليها مقياس الذكاء العاطفي الحالي، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب الكلية على المقياسين، وكان مساويا 0,75 وهو دال عند مستوى 0,01 وهذا يدل على صدق مقياس الذكاء العاطفي في قياس ما وضع من أجله.

ج- ثبات المقياس:

1. ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات اتساقات درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، بعد حذف درجة العامل من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول التالي:

معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (n = 200)

أبعاد المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
المهارات الاجتماعية	0,88	0,01
الوعي بالذات	0,85	0,01
التعاطف	0,82	0,01
الدافعية	0,86	0,01
تنظيم الذات	0,89	0,01

جدول رقم (13)

وتم حساب معاملات الاتساقات البينية لأبعاد المقياس الخمسة كما هو موضح في الجدول التالي (n = 200) رقم (14):

أبعاد المقياس	المهارات الاجتماعية	الوعي بالذات	التعاطف	الدافعية
المهارات الاجتماعية				
الوعي بالذات	0,49			
التعاطف	0,68	0,74		
الدافعية	0,64	0,51	0,47	
تنظيم الذات	0,53	0,56	0,43	0,45

د- الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس من 83 بندا وتم تكرار خمسة بنود لقياس مدى صدق الفرد في إجاباته عن المقياس، وبالتالي أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من 88 بندا بمقياس استجابة خماسية موزعة على خمسة عوامل كما هو موضح في الجدول التالي: رقم (15)أبعاد مقياس الذكاء العاطفي

الوعي بالذات	**تنظيم الذات**	**الدافعية**	**التعاطف**	**المهارات الاجتماعية**
1	3	**2**	5	4
8	6	9	10	7
11	12	13	14	15
20	19	16	17	18
24	23	21	22	25
29	28	27	26	30
34	33	31	32	35
39	36	38	37	40
45	41	44	42	43
50	49	46	47	48
55	54	52	53	51
59	58	56	57	60
63	64	61	62	65
67	68	66	69	70
71	72	73	**74**	72
84	79	77	87	75
	82	**81**		78
	86	85		80
				83
				88

توزيع بنود المقياس على أبعاده الخمسة:

تم تقدير الدرجات على المقياس بإعطاء الدرجات (1،2،3،4،5) المقابلة للاستجابات (تنطبق عليّ تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا) وتتراوح درجة الفرد على المقياس فيما بين 83 درجة كحد أدنى، 415 درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات البنود المكررة أرقام : 45، 74، 81، 86، 88 فالفرد الذي يتميز بالذكاء العاطفي هو الذي يحصل على درجات مرتفعة في جميع أبعاد المقياس الخمسة، وبالتالي، فإن الدرجة الكلية على المقياس تساوي مجموع درجات الفرد في أبعاد المقياس أو تساوي مجموع درجات الفرد على بنود المقياس(83 بند)

وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بالذكاء العاطفي الملحق (الدردير، عبد المنعم. 2004).

وكانت جميع قيم معاملات الاتساقات دالة عند مستوى 0,01 وتم حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات الثبات) لبنية المقياس باستخدام معادلة ألفا (α) كرونباخ (n=70)كما هو موضح في الجدول التالي رقم (16)

أبعاد المقياس	معامل (α) كرونباخ	الدلالة
الوعي بالذات	0,84	0,01
تنظيم الذات	0,80	0,01
الدافعية	0,82	0,01
التعاطف	0,75	0,01
المهارات الاجتماعية	0,81	0,01
الدرجة الكلية للمقياس	0,85	0,01

2طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة قوامها 70 طالبا وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية، بعد 3 أسابيع من إجراء التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الثبات) بين درجات الطلاب في التطبيق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17): معاملات ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس بطريقة إعادة الاختبار (n =200)

أبعاد المقياس	معامل الثبات	الدلالة	أبعاد المقياس	معامل الثبات	الدلالة
الوعي بالذات	0,86	0,01	التعاطف	0,78	0,01
تنظيم الذات	0,83	0,01	المهارات الاجتماعية	0,85	0,01
الدافعية	0,88	0,01	الدرجة الكلية للمقياس	0,88	0,01

6.أدوات تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات هذا البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجات أفراد العينة في كلا مقياسين البحث؛
- الانحراف المعياري لحساب درجة تشتت درجات أفراد العينة في المقياسين المستخدمين.

- T test لعينيتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسط درجات الفئتين في المقياسين
- T test لعينة واحدة لدراسة الفروق بين متوسط درجات المفحوصين في المقياس والقيمة المفترضة (العتبة)

وهذا من خلال تطبيق برنامج الإحصاء الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS.

7. صعوبات البحث:

اعترض انجاز هذا البحث العديد من الصعوبات منها ما يلي :

- تسرب عينة البحث بعدما كانت تحتوي على ن = 750 أصبح عدد أفرادها ن = 356. وهذا راجع إلى احتفاظ المجموعتين (الفاشلون والناجحون) بأوراق الاختبارين وعدم إرجاعها للباحثة، وعدم ملء خانات كلا الاختبارين أو أحدهما، أو نسيان الإجابة على بعض البنود أو ترك الخانات فارغة (للتردد).
- طول الوقت في الإجابة عن بنود المقياسين: إذ طبق المقياسان في نفس الوقت معا لذات المفحوص، مما أفضى إلى نوع الملل .
- تحديد عتبة تأثير كل مخطط على شخصية المفحوص، حيث يفترض أن كل مخطط لا يتساوى مع مخطط آخر في درجة تأثيره على الفرد. فالنقص العاطفي أكثر تأثيرا من التضحية ، على سبيل المثال لأنه يمثل أحد الحاجيات الأساسية الضرورية للطفل في مراحله الأولى ، لذلك يقترح إعادة النظر في هذه العتبة من خلال دراسات ميدانية تمس سلم تنقيط مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة المقترح من قبل جيفري يونغ.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة

فرضيات البحث

تمهيد:

تم تقسيم الفصل الأخير إلى قسمين؛ قسم يتطرق إلى عرض المعطيات العامة والإحصائية المتعلقة بمتغيرات البحث و تفسير ومناقشة بيانات فرضيات البحث، والقسم الثاني يتطرق إلى الاستنتاج العام والخلاصة.

1.عرض النتائج والمعطيات المتعلقة بمتغيرات البحث :

أ / المعطيات العامة المتعلقة بمجالات المخططات عند الناجحين:

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	الدرجة الكلية
1	الانفصال والرفض	68,1862	19,72491	28,00	131,00	12869,00
2	نقص الاستقلالية والأداء الجيد	53,9468	17,22165	20,00	109,00	10142,00
3	نقص الحدود	37,8670	7,18200	16,00	59,00	7119,00
4	التوجه المفرط نحو الآخرين	29,7447	7,56071	11,00	55,00	5592,00
5	اليقظة المفرطة والكف	33,2181	8,09702	13,00	51,00	6245,00

جدول رقم (18): يبين المعطيات الإحصائية العامة للمجالات الخمسة عند الناجحين لمتغير المخططات المبكرة غير المكيفة

يشير الجدول رقم (18) إلى درجات المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة الخاصة بالمخططات المبكرة غير المكيفة عند الناجحين على الترتيب: 68,19، 53,94، 37,86، 29,74، 33,21 ودرجات الانحراف المعياري كذلك بالترتيب: 19,72، 17,22، 7,18، 7,56، 8,09.

ولقد أظهرت نتائج حساب درجات المجالات الخمسة من خلال تطبيق المقياس المختصر ليونغ الخاص بالمخططات المبكرة غير المكيفة، أن ترتيب المجالات فيما يخص أقل الدرجات كالآتي: المجال الرابع كان الأول من حيث الأقلية بـ 11,00 درجة، ثم المجال الخامس في الرتبة الثانية بـ 13,00 درجة، ثم المجال الثالث بـ 16,00 درجة، ثم المجال الثاني بـ 20,00 درجة والترتيب الخامس للمجال الأول بـ 28,00 درجة.

وفي ما يخص الترتيب من حيث أعلى درجة كانت الرتبة الأولى للمجال الأول بـ 131 درجة، ثم المجال الثاني بـ 109 درجة، ثم المجال الثالث بـ 59 درجة، ثم المجال الرابع بـ 55 درجة، ثم المجال الخامس في الرتبة الخامسة بـ 51 درجة.

وأشار الجدول إلى الدرجات الكلية وترتيبها حيث سجل المجال الأول على أكبر عدد في الدرجات الكلية حيث بلغ 12819 درجة، وبالتالي تصدر الترتيب ثم جاء المجال الثاني على الرتبة

الثانية بـ 10142 درجة، ثم المجال الثالث في الرتبة الثالثة بـ 7119 درجة، ثم المجال الخامس في الرتبة الرابعة بـ 6245 درجة، والمجال الرابع تحصل على الرتبة الخامسة بـ 5592 درجة.

ب/المعطيات العامة المتعلقة بمجالات المخططات عند الفاشلين:

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	الدرجة الكلية
1	الانفصال والرفض	76,559	22,071	39,00	146,00	12862,00
2	نقص الاستقلالية والأداء الجيد	52,511	18,141	20,00	105,00	8822,00
3	نقص الحدود	38,583	8,966	10,00	60,00	6482,00
4	التوجه المفرط نحو الآخرين	31,488	13,759	13,00	57,00	5300,00
5	اليقظة المفرطة والكف	35,994	8,125	20,00	60,00	6047,00

جدول رقم (19): يبين المعطيات الإحصائية العامة للمجالات الخمسة عند الفاشلين لمتغير المخططات المبكرة غير المكيفة

يبين الجدول رقم (19) درجات المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة الخاصة بالمخططات المبكرة غير المكيفة عند الفاشلين وهي على الترتيب التالي:

من المجال الأول إلى المجال الخامس: 76,55، 52,51، 38,58، 31,54،35,99. ودرجات الانحراف المعياري بالترتيب من المجال الأول إلى المجال الخامس: 22,07، 18,14، 8,96، 13,75،8,12.

ولقد أظهرت نتائج حساب درجات المجالات الخمسة من خلال تطبيق المقياس المختصر ليونغ الخاص بالمخططات المبكرة غير المكيفة أن ترتيب المجالات فيما يخص أقل الدرجات كان كالآتي: جاء في الترتيب الأول المجال الثالث والمجال الخامس، وفي الترتيب الثاني المجال الرابع، وفي الترتيب الثالث المجال الثاني، في الترتيب الرابع المجال الأول، وكانت الدرجات كالآتي: 10، 10، 13، 20،39.

أما فيما يخص ترتيب درجات المجالات الخمسة لأعلى درجة، فقد تحصل المجال الرابع على الرتبة الأولى ثم يليه المجال الأول ثم المجال الثاني ثم في الرتبة الرابعة المجالان الثالث والخامس، وكانت الدرجات كالآتي: ، 146، 105، 60، .57.60

ولقد أشار الجدول رقم (19) إلى الدرجات الكلية في المجالات الخمسة لمقياس يونغ المختصر للمخططات المبكرة غير المكيفة، حيث تحصل المجال الأول على أعلى الدرجات الكلية بـ 12862 درجة تصدر قائمة الترتيب، ثم يليه المجال الثاني في الرتبة الثانية بـ 8822 درجة، ثم المجال

الثالث في الرتبة الثالثة بـ 6482 درجة، وفي المرتبة الرابعة المجال الخامس بـ 6047 درجة، وتأخر الترتيب للمجال الرابع في الرتبة الخامسة بـ 5300 درجة.

ج/المعطيات العامة للمخططات (15) عند الناجحين:

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	الدرجة الكلية
1	النقص العاطفي	13,82	7,14	5	30	2557
2	الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار	16,21	6,12	5	30	3049
3	الشك والتعدي (اليقظة المفرطة)	15,87	5,57	5	30	2985
4	الانطواء الاجتماعي (العزلة والنفور)	13,80	5,53	4	30	2595
5	الشعور بالنقص والخجل	8,68	5,05	5	30	1633
6	الفشل	13,78	5,60	5	30	2591
7	التبعية وعدم الكفاءة	11,78	5,07	5	26	2215
8	الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)	14,82	6,20	5	30	2787
9	العلاقات الدمجية	13,55	5,85	5	29	2549
10	الخضوع	11,24	4,18	5	28	2114
11	التضحية	18,50	5,66	5	30	3478
12	التحكم الانفعالي المفرط	14,95	5,48	5	30	2811
13	الحقوق الشخصية المتطلبة	20,43	4,69	5	29	3841
14	المثاليات المتطلبة والنقد المفرط	18,26	4,99	5	30	3434
15	نقص التحكم الذاتي	17,43	4,64	7	30	3278

جدول رقم (20): يبين المعطيات الإحصائية العامة للمخططات المبكرة غير المكيفة عند الناجحين

يشير الجدول رقم (20) إلى درجات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات العليا والدنيا والكلية للمخططات المبكرة غير المكيفة عند الناجحين. حيث قدرت أصغر قيمة للمتوسط الحسابي بـ 8,68 للمخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل)، وأعلى قيمة للمخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة). في حين قدرت أقل الدرجات عند كل المخططات تقريبا وأعلى درجة سجلت لصالح المخطط (1 ،2، 3، 4، 5، 6، 8، 11، 12، 14، 15) بـ (30) درجة.

أما أصغر درجة كلية فقدرت بـ 1633 درجة عند المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) وأعلى درجة بـ 3841 درجة لمخطط الحقوق الشخصية المتطلبة (المخطط الثالث عشر).

د/المعطيات العامة للمخططات (15) عند الفاشلين:

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	الدرجة الكلية
1	النقص العاطفي	18,70	4,43	5	30	2599
2	الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار	17,06	6,92	5	30	3049
3	الشك والتعدي (اليقظة المفرطة)	16,92	6,19	5	30	2985
4	الانطواء الاجتماعي (العزلة والنفور)	14,30	6,59	5	30	2595
5	الشعور بالنقص والخجل	9,55	5,86	4	30	1633
6	الفشل	12,93	5,71	5	29	2591
7	التبعية وعدم الكفاءة	11,83	5,83	5	29	2215
8	الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)	14,63	6,73	5	30	2787
9	العلاقات الدمجية	13,10	5,81	2	30	2549
10	الخضوع	12,88	6,17	5	30	2114
11	التضحية	18,66	5,88	5	30	3478
12	التحكم الانفعالي المفرط	15,61	6,41	5	30	2811
13	الحقوق الشخصية المتطلبة	20,63	5,15	5	30	3841
14	المثاليات المتطلبة والنقد المفرط	20,37	4,17	5	30	3434
15	نقص التحكم الذاتي الانفعالي	17,95	5,69	5	30	3278

جدول رقم (21): يبين المعطيات الإحصائية العامة للمخططات المبكرة غير المكيفة عند الفاشلين

يشير الجدول رقم (21) إلى درجات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات العليا والدنيا والكلية للمخططات المبكرة غير المكيفة عند الفاشلين. حيث قدرت أصغر قيمة للمتوسط الحسابي بـ 9,55 في المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل)، وأكبر قيمة للمخطط الثالث عشر (الحقوق

الشخصية المتطلبة)20,63. في حين قدرت أقل الدرجات عند المخططات02 (المخطط 9)وأعلى درجة سجلت 30درجة تقريبا لكل المخططات.

أما أصغر درجة كلية فقدرت بـ 1606 درجة لصالح المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل)، وأعلى درجة بـ 3466 درجة لصالح المخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة.

ه/المخططات المبكرة غير المكيفة المؤثرة في الفاشلين أكاديميا:

المخططات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	متوسط الفارق	Sig. (2-tailed)
المخطط 1	168	18,70	4,43	10,82	3,70	دال عند مستوى 0,01
المخطط 2	168	17,065	6,924	3,866	2,06	دال عند مستوى 0,01
المخطط 3	168	16,922	6,19	4,02	1,92	دال عند مستوى 0,01
المخطط 4	168	14,309	6,594	−1,357	−0,69	غير دال
المخطط 5	168	9,559	5,860	12,033 −	−5,44	دال عند مستوى 0,01
المخطط 6	168	12,934	5,715	−4,684	−2,06	دال عند مستوى 0,01
المخطط7	168	11,839	5,836	−7,019	−3,16	دال عند مستوى 0,01
المخطط 8	168	14,636	6,731	−0,699	−0,36	غير دال
المخطط 9	168	13,101	5,81	−4,23	−1,89	دال عند مستوى 0,01
المخطط 10	168	12,88	6,17	−4,43	−2,11	دال عند مستوى 0,01
المخطط 11	168	18,660	5,884	8,063	3,66	دال عند مستوى 0,01
المخطط 12	168	15,619	6,41	1,25	0,61	غير دال
المخطط 13	168	20,631	5,152	14,166	5,63	دال عند مستوى 0,01
المخطط 14	168	20,37	4,17	16,67	5,37	دال عند مستوى 0,01
المخطط 15	168	17,952	5,697	6,716	2,95	دال عند مستوى 0,01

القيمة المفترضة = 15

جدول رقم (22): يبين المعطيات الإحصائية العامة للمخططات المبكرة غير المكيفة المؤثرة في شخصية الفاشلين

يبين الجدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة t والدلالة الإحصائية للمخططات المبكرة غير المكيفة عند الفاشلين في امتحان البكالوريا مع الأخذ بعين الاعتبار القيمة المفترضة التي تساوي (15) ومنه سنفصل نتائج حساب SPSS لكل مخطط على حدة.

المخطط الأول: النقص العاطفي

يبين الجدول (22) متوسط درجات المخطط الأول (النقص العاطفي) عند الفاشلين يساوي 18,70لانحراف معياري قدره 4,43، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (3,70) بينما بلغت قيمة "t" 10,82 وهي دالة بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الأول (النقص العاطفي) لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضح، أي أن هذا المخطط تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة، بحيث يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشلين.

المخطط الثاني: الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار

يبين الجدول (22) أن المتوسط الحسابي يساوي 17,06 لانحراف معياري قدره 6,92، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (2,02). في حين بلغت قيمة (t) 3,866 وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي يمكن أن يؤثر هذا المخطط على شخصية الفاشل.

المخطط الثالث: الشك والتعدي

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 16,22 لانحراف معياري قدره 6,19، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,92). في حين بلغت قيمة (t) 4,02 وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي يمكن أن يؤثر هذا المخطط على شخصية الفاشل.

المخطط الرابع: الانطواء الاجتماعي (العزلة والنفور)

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 14,309 لانحراف معياري قدره 6,59، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (0,69−). وقد بلغت

قيمة t (‎-0.69)وهي غير دالة إحصائيا. بمعنى أنه لا يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي لا يمكن أن يؤثر هذا المخطط بفعالية في شخصية الفاشل.

المخطط الخامس: الشعور بالنقص والخجل

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 9,55 لانحراف معياري قدره 5,86، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (‎-5,44). في حين بلغت قيمة (t) ‏12,033- وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي لا تشكوه شخصية الفاشل في هذه الدراسة من هذا المخطط .

المخطط السادس: الفشل

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 12,93 لانحراف معياري قدره 5,71، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (‎-2,06). في حين بلغت قيمة (t) ‏4,684- وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، لكنه لم يتعد هذه القيمة ، أو عتبة التأثير،لذلك يمكن القول أن هذا المخطط لا يوجد لدى هذه الفئة.

المخطط السابع: التبعية وعدم الكفاءة

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 11,83 لانحراف معياري قدره 5,83، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (‎-3,16). في حين بلغت قيمة (t) ‏7,019- وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي لا يوجد هذا المخطط لدى هذه الفئة.

المخطط الثامن: الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 14,63 لانحراف معياري قدره 6,73، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (‎-0,36). في حين

بلغت قيمة (t) 0,699− وهي غير دالة، بمعنى أنه لا يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي أنه لا يؤثر هذا المخطط بشكل فعال في شخصية الفاشلين.

المخطط التاسع: العلاقات الدمجية

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 13,10 لانحراف معياري قدره 5,81، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,89−). في حين بلغت قيمة (t) 4,23− وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي قد لا يؤثر هذا المخطط بشكل واضح وفعّال في شخصية الفاشل.

المخطط العاشر: الخضوع

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 12,88 لانحراف معياري قدره 6,17، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (2,11−). في حين بلغت قيمة (t) 4,43− وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة ، قد لا يؤثر هذا المخطط في شخصية الفاشل.

المخطط الحادي عشر: التضحية

يبين الجدول (22) أن المتوسط الحسابي يساوي 18,66 لانحراف معياري قدره 5,88، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (3,66). في حين بلغت قيمة (t) 8,063 وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي يمكن أن يؤثر هذا المخطط في شخصية الفاشل.

المخطط الثاني عشر: التحكم الانفعالي المفرط (البلادة، عدم استجابة للمثيرات)

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 15,61 لانحراف معياري قدره 6,41، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (0,61). في حين بلغت قيمة (t) 1,25 وهي غير دالة، بمعنى أنه لا يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي قد لا يؤثر هذا المخطط في شخصية الفاشل.

المخطط الثالث عشر: الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة (المتطلبات العالية)

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 20,63 لانحراف معياري قدره 5,15، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (5,63). في حين بلغت قيمة (t) 14,166 وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي يمكن أن يؤثر هذا المخطط بشكل واضح وفعّال في شخصية الفاشل.

المخطط الرابع عشر: المثاليات المتطلبة والنقد المفرط

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 20,37 لانحراف معياري قدره 4,17، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (5,37). في حين بلغت قيمة (t) 16,67وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي يمكن أن يؤثر هذا المخطط بشكل واضح وفعّال في شخصية الفاشل.

المخطط الخامس عشر: نقص التحكم الذاتي الانفعالي

يبين الجدول (22) المتوسط الحسابي يساوي 17,95 لانحراف معياري قدره 5,69، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (2,95). في حين بلغت قيمة (t) 6,716 وهي دالة عند مستوى 0,01، بمعنى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات هذا المخطط والقيمة المفترضة لهذه الفئة، أي يمكن أن يؤثر هذا المخطط في شخصية الفاشل.

و/المخططات المبكرة غير المكيفة المؤثرة في الناجحين:

المخططات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	متوسط الفرق	Sig. (2-tailed)
1. النقص العاطفي	13,60	6,17	−3,10	−1,39	دال عند مستوى0,01
2. الشعور بالتخلي والإهمال	16,21	6,12	2,72	1,21	دال عند مستوى0,01
3. الشك والتعدي (اليقظة المفرطة)	15,87	5,57	2,16	0,87	دال عند مستوى0,05
4. الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور	13,80	5,53	−2,96	−1,19	دال عند مستوى0,01
5. الشعور بالنقص والخجل	8,68	5,05	−17,14	−6,31	دال عند مستوى 0,01
6. الفشل	13,78	5,60	−2,97	−1,21	دال عند مستوى0,01
7. التبعية وعدم الكفاءة	11,78	5,07	−8,69	−3,21	دال عند مستوى 0,01
8. الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)	14,82	6,20	−0,38	−0,17	غير دال
9. العلاقات الدمجية	13,55	5,85	−3,37	−1,44	دال عند مستوى 0,01
10. الخضوع	11,24	4,18	−12,31	−3,75	دال عند مستوى0,01
11. التضحية	18,50	5,66	8,46	3,50	دال عند مستوى 0,01
12. التحكم الانفعالي المفرط	14,95	5,48	−0,12	−0,04	غير دال
13. الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة (المتطلبات العالية)	20,43	4,69	15,86	5,43	دال عند مستوى 0,01
14. المثاليات المتطلبة والنقد المفرط	18,26	4,99	8,96	3,26	دال عند مستوى 0,01
15. نقص التحكم الذاتي الانفعالي	17,43	4,64	7,19	2,43	دال عند مستوى 0,01
القيمة المفترضة = 15 **188 = N**					

جدول رقم (23): يبين المعطيات الإحصائية العامة للمخططات المبكرة غير المكيفة المؤثرة في شخصية الناجحين.

المخطط الأول:

يبين الجدول (23) متوسط درجات المخطط الأول (النقص العاطفي) عند الناجحين يساوي 13,60لانحراف معياري قدره 6,17، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,39−). بينما بلغت قيمة t (3,10−) وهي دالة بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الأول (النقص العاطفي) لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا المخطط لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

المخطط الثاني:

يبين الجدول (23) أيضا متوسط درجات المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) عند الناجحين يساوي 16,21 لانحراف معياري قدره 6,12، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,21). بينما بلغت قيمة t (2,72) وهي دالة عند مستوى 0,01بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا المخطط تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث يمكن أن يؤثر على شخصية الناجح.

المخطط الثالث:

ويبين الجدول (23) أيضا أن متوسط درجات المخطط الثالث (الشك والتعدي) عند الناجحين يساوي 15,87 لانحراف معياري قدره 5,57، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (0,87). بينما بلغت قيمة t (2,16) وهي دالة عند مستوى 0,05 بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الثالث (الشك والتعدي) لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة ضئيلة أي أن هذا المخطط تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث يمكن أن يؤثر بنسبة قليلة على شخصية الناجح.

المخطط الرابع:

ومن خلال نفس الجدول السابق، يبين متوسط درجات المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) عند الناجحين يساوي 13,80 لانحراف معياري قدره 5,53، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,19−). بينما بلغت قيمة t (2,96−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن هذا المخطط لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

المخطط الخامس:

ويبين أيضا نفس الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) عند الناجحين يساوي 8,68 لانحراف معياري قدره 5,05، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (6,31−). بينما بلغت قيمة t (17,14−) وهي دالة عند

مستوى 0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات هذا المخطط (الشعور بالنقص والخجل) لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن هذا المخطط لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

المخطط السادس:

ومن خلال الجدول (23)، يبين متوسط درجات المخطط السادس (الفشل) عند الناجحين يساوي 13,78 لانحراف معياري قدره 5,60، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,21–). بينما بلغت قيمة t (2,97–) وهي دالة عند مستوى 0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط السادس لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن المخطط الفشل لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال في شخصية الناجح.

المخطط السابع:

ويبين الجدول (23)، أيضا متوسط درجات المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة) عند الناجحين يساوي 11,78 لانحراف معياري قدره 5,07، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (3,21–). بينما بلغت قيمة t (8,69–) وهي دالة عند مستوى 0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط السابع لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن هذا المخطط لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال في شخصية الناجح.

المخطط الثامن:

ويبين نفس الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر الانجراحية) عند الناجحين يساوي 14,82 لانحراف معياري قدره 6,20، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (0,17–). بينما بلغت قيمة t (0,38–) وهي غير دالة بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الثامن لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة ،أي أن هذا المخطط لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل فعال في شخصية الناجح.

المخطط التاسع:

ويبين الجدول (23)، متوسط درجات المخطط التاسع (العلاقات الدمجية) عند الناجحين يساوي 13,55 لانحراف معياري قدره 5,85، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,44−). بينما بلغت قيمة t (3,37−) وهي دالة عند مستوى 0,05 بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط التاسع لهذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن مخطط العلاقات الدمجية لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال في شخصية الناجح.

المخطط العاشر:

ويبين الجدول (23)، متوسط درجات المخطط العاشر (الخضوع) عند الناجحين يساوي 11,24 لانحراف معياري قدره 4,18، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (3,75−). بينما بلغت قيمة t (3,75−) وهي دالة عند مستوى 0,01بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط العاشر لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن مخطط الخضوع لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال في شخصية الناجح.

المخطط الحادي عشر:

ويبين أيضا الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الحادي عشر (التضحية) عند الناجحين يساوي 18,50 لانحراف معياري قدره 5,66، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (3,50). بينما بلغت قيمة t (8,46) وهي دالة عند مستوى 0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات المخطط الحادي عشر لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن مخطط التضحية تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث يمكن أن يؤثر في شخصية الناجح.

المخطط الثاني عشر:

يبين الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط) عند الناجحين يساوي 14,95 لانحراف معياري قدره 5,48، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (0,04−). بينما بلغت قيمة t (0,12−) وهي غير دالة، بمعنى أن فروق متوسط درجات هذا المخطط عند هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن مخطط

التحكم الانفعالي المفرط لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل فعال في شخصية الناجح.

المخطط الثالث عشر:

يبين الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة (المتطلبات العالية)) عند الناجحين يساوي 20,43 لانحراف معياري قدره 4,69، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (5,43). بينما بلغت قيمة t (15,86) وهي دالة عند مستوى 0,01 ،بمعنى أن فروق متوسط درجات هذا المخطط لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال في شخصية الناجح.

المخطط الرابع عشر:

يبين الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة والنقد المفرط) عند الناجحين يساوي 18,26 لانحراف معياري قدره 4,99، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (3,26). بينما بلغت قيمة t (8,96) وهي دالة عند مستوى 0,01 ،بمعنى أن فروق متوسط درجات هذا المخطط لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن المخطط الرابع عشر تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث يمكن أن يؤثر في شخصية الناجح.

المخطط الخامس عشر:

يبين الجدول (23)، متوسط درجات المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) عند الناجحين يساوي 17,43 لانحراف معياري قدره 4,64، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (15) وبالتالي قدر متوسط الفرق (2,43). بينما بلغت قيمة t (7,19) وهي دالة عند مستوى 0,01بمعنى أن فروق متوسط درجات هذا المخطط لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة، أي أن مخطط نقص التحكم الذاتي تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث يمكن أن يؤثر في شخصية الناجح.

ل/**المعطيات العامة لأبعاد الذكاء العاطفي عند الناجحين:**

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	الدرجة الكلية للبعد
البعد الأول: الوعي بالذات	56,574	8,043	15,00	84,00	10636,00
البعد الثاني: تنظيم بالذات	57,973	9,238	17,00	87,00	10899,00
البعد الثالث: الدافعية	55,925	8,433	17,00	81,00	10514,00
البعد الرابع: التعاطف	52,771	8,756	15,00	77,00	9921,00
البعد الخامس: المهارات الاجتماعية	62,563	12,203	10,00	93,00	11762,00
الدرجة الكلية للأبعاد	284,574	39,266	17	372,00	53500,00

جدول رقم (24): يبين المعطيات الإحصائية العامة للأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي عند الناجحين

يشير الجدول رقم (24) إلى درجات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات العليا والدنيا لكل بعد وللأبعاد الكلية للذكاء العاطفي عند تطبيق مقياسه ع الناجحين.

فلقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد الخمسة على الترتيب كما هو موضح في الجدول كالآتي: 56,57، 57,97، 55,92، 52,77، 62,56، في حين قدر المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (الأبعاد) بـ 284,57.

وبلغت أيضا قيمة الانحراف المعياري لنفس الأبعاد على الترتيب: 8,04، 9,23، 8,43، 8,75، 12,20، كما أشار الجدول إلى الانحراف المعياري للدرجة الكلية (الأبعاد) بـ 39,26.

واتضح من خلال نفس الجدول (24) أن ترتيب أقل درجة كان كالآتي: بعد المهارات الاجتماعية (10 درجات)، ثم في المرتبة الثانية بعد التعاطف، والوعي بالذات (15 درجة)، والمرتبة الثالثة بعد تنظيم الذات والدافعية (17 درجة). في حين بلغت أقل درجة الدرجة الكلية للأبعاد (17 درجة) وأعلى درجة (372).

ولقد كان ترتيب الأبعاد من حيث أعلى درجة كالآتي: المهارات الاجتماعية(93 درجة)، تنظيم الذات (87 درجة)، الوعي بالذات (84 درجة)، الدافعية (81 درجة) والتعاطف (77 درجة).

أما فيما يخص ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد هو كالتالي من الأعلى إلى الأقل: المهارات (11762 درجة)، تنظيم الذات (10899 درجة)، الوعي بالذات (10636 درجة)، الدافعية (10514 درجة) وأخيرا التعاطف (9921 درجة). ومنه بلغت الدرجات الكلية لكل الأبعاد: 53500 درجة عند الناجحين.

م/المعطيات العامة لأبعاد الذكاء العاطفي عند الفاشلين:

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	الدرجة الكلية للبعد
البعد الأول: الوعي بالذات	55,714	8,57	30,00	76,00	9360,00
البعد الثاني: تنظيم بالذات	56,523	9,730	27,00	85,00	9496,00
البعد الثالث: الدافعية	56,416	8,586	27,00	88,00	9478,00
البعد الرابع: التعاطف	52,607	8,724	26,00	82,00	8838,00
البعد الخامس: المهارات الاجتماعية	62,761	11,6414	33,00	93,00	10544,00
الدرجة الكلية للأبعاد	284,023	35,697	168,00	387,00	47716,00

جدول رقم (25): يبين المعطيات الإحصائية العامة للأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي عند الفاشلين

يشير الجدول رقم (25) إلى درجات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات العليا والدنيا لكل بعد وللأبعاد الكلية للذكاء العاطفي عند الفاشلين عند تطبيق المقياس.

ومنه بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد الخمسة على الترتيب كما هو موضح في الجدول كالآتي: 55,71، 56,52، 56,41، 52,60، 62,76، في حين قدر المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (الأبعاد) بـ 284,02.

وبلغت أيضا قيمة الانحراف المعياري لنفس الأبعاد عند نفس الفئة على الترتيب: 8,57، 9,73، 9,58، 8,72، 11,64، كما أشار الجدول إلى الانحراف المعياري للدرجة الكلية (الأبعاد) بـ 35,69.

واتضح من خلال نفس الجدول (25) أن ترتيب أقل درجة كان كالآتي: التعاطف (26 درجة)، تنظيم الذات والدافعية (27 درجة)، الوعي بالذات (30 درجة)، المهارات الاجتماعية (33 درجة). في حين بلغت أقل درجة الدرجة الكلية للأبعاد (168 درجة) وأعلى درجة (387).

ولقد كان ترتيب الأبعاد من حيث أعلى درجة كالآتي على حسب الترتيب: المهارات الاجتماعية (93 درجة)، الدافعية (88 درجة)، تنظيم الذات (85 درجة)، التعاطف (82 درجة) والوعي بالذات (76 درجة).

أما فيما يخص ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد هو كالتالي من الأعلى إلى الأدنى: المهارات الاجتماعية (10544 درجة)، تنظيم الذات (9496 درجة)، الدافعية (9478 درجة)، الوعي بالذات (9360 درجة) والتعاطف (8838 درجة). ومنه بلغت الدرجات الكلية لكل الأبعاد: 47716 درجة عند الفاشلين.

ن/أبعاد الذكاء العاطفي المؤثرة في النجاح والفشل حسب القيمة المفترضة

الأبعاد	الناجحون						الفاشلون					
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	متوسط الفرق	القيمة المفترضة	Sig	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	متوسط الفرق	القيمة المفترضة	Sig
1. الوعي بالذات	56,57	8,04	3,11	1,82	54,75	0,01	55,71	8,57	1,45	0,96	54,75	غير دال
2. تنظيم الذات	57,97	9,23	−6,05	−4,07	62,05	0,01	56,52	9,73	−7,36	−5,52	62,05	0,01
3. الدافعية	55,92	8,43	−9,95	−6,12	62,05	0,01	56,41	9,58	−7,61	−5,63	62,05	0,01
4. التعاطف	52,77	8,75	−3,09	−1,97	54,75	0,01	52,60	8,72	−3,18	−2,14	54,75	0,01
5. المهارات الاجتماعية	62,56	12,20	−7,64	−6,80	69,35	0,01	62,76	11,64	−7,35	−6,60	69,35	0,01
الدرجة الكلية	284,57	39,26	−6,41	−18,37	302,95	0,01	284,02	35,69	−6,87	−18,92	302,95	0,01

188 = N   168 = N

جدول (26): يبين المعطيات والدلالة الإحصائية لدرجة الأبعاد الخمسة والكلية للذكاء العاطفي عند الناجحين والفاشلين حسب القيمة المفترضة

معطيات الناجحين:

يبين الجدول (26)، متوسط درجات البعد الأول (الوعي بالذات) عند الناجحين يساوي 56,67 لانحراف معياري قدره 8,04، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (54,75) بدرجة ضئيلة وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,82). بينما بلغت قيمة t (0,62) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الأول للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا البعد تجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بالشكل الكافي بحيث يمكن أن يؤثر بشكل واضح على شخصية الناجح.

و يبين الجدول (26)، متوسط درجات البعد الثاني للذكاء العاطفي (تنظيم الذات) عند الناجحين يساوي 57,97 لانحراف معياري قدره 9,23، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (62,05) وبالتالي قدر متوسط الفرق (4,07−). بينما بلغت قيمة t (6,05−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الثاني لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن بعد تنظيم الذات لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

و يبين الجدول (26) أيضا، متوسط درجات البعد الثالث (الدافعية) عند الناجحين يساوي 55,92 لانحراف معياري قدره 8,43، حيث هذا المتوسط الحسابي لم يتجاوز القيمة المفترضة (62,50) وبالتالي قدر متوسط الفرق (6,12−). بينما بلغت قيمة t (9,95−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الثالث للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن بعد الدافعية لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

يبين نفس الجدول (26)، متوسط درجات البعد الرابع (التعاطف) عند الناجحين يساوي 52,77 لانحراف معياري قدره 8,75، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (54,75) وبالتالي قدر متوسط الفرق (1,97−). بينما بلغت قيمة t (3,09−) وهي دالة عند مستوى 0,01بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الرابع للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا البعد لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

يبين الجدول (26) كذلك ، متوسط درجات البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) عند الناجحين يساوي 62,56 لانحراف معياري قدره 12,20، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (69,35) وبالتالي قدر متوسط الفرق (6,80−). بينما بلغت قيمة t (7,64−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الخامس للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة

المفترضة واضحة أي أن هذا البعد المهارات الاجتماعية لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

و يبين الجدول (26) في الأخير، أيضا متوسط درجات الدرجة الكلية للذكاء العاطفي عند الناجحين يساوي 284,57 لانحراف معياري قدره 39,26، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (302,95) وبالتالي قدر متوسط الفرق (18,37−). بينما بلغت قيمة t (6,41−) وهي دالة عند مستوى 0,01بمعنى أن فروق متوسط درجات الدرجة الكلية للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذه الدرجة لم تتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الناجح.

معطيات الفاشلين:

يبين الجدول (26)، متوسط درجات البعد الأول (الوعي بالذات) عند الفاشلين يساوي 55,71 لانحراف معياري قدره 8,57، حيث تجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (54,75) بدرجة ضئيلة وبالتالي قدر متوسط الفرق (0,96). بينما بلغت قيمة t (1,45) وهي غير دالة بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الأول للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة ضئيلة جدا أي أن هذا البعد لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بالشكل الكافي بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشل.

و يبين الجدول (26)، متوسط درجات البعد الثاني (تنظيم الذات) عند الناجحين يساوي 56,52 لانحراف معياري قدره 9,73، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (62,05) وبالتالي قدر متوسط الفرق (5,52−). بينما بلغت قيمة t (7,36−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الثاني للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا البعد لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشل.

و يبين الجدول (26) أيضا، متوسط درجات البعد الثالث (الدافعية) عند الفاشلين يساوي 52,60 لانحراف معياري قدره 9,58، حيث هذا المتوسط الحسابي لم يتجاوز القيمة المفترضة (62,50) وبالتالي قدر متوسط الفرق (5,63−). بينما بلغت قيمة t (7,61−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الثالث للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن بعد الدافعية لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشل.

و يبين الجدول (26) كذلك، متوسط درجات البعد الرابع (التعاطف) عند الفاشلين يساوي 52,60 لانحراف معياري قدره 8,72، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (54,75) وبالتالي قدر متوسط الفرق (2,14−). بينما بلغت قيمة t (3,18−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات البعد الرابع للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا البعد لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشل.

ثم يبين الجدول (26)، متوسط درجات البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) عند الفاشلين يساوي 62,76 لانحراف معياري قدره 11,64، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (69,35) وبالتالي قدر متوسط الفرق (6,60−). بينما بلغت قيمة t (7,35−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات المهارات الاجتماعية للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذا البعد لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشل.

و أخيرا يبين الجدول (26)، أيضا متوسط درجات الدرجة الكلية للذكاء العاطفي عند الفاشلين يساوي 284,02 لانحراف معياري قدره 35,69، حيث لم يتجاوز هذا المتوسط الحسابي القيمة المفترضة (302,95) وبالتالي قدر متوسط الفرق (18,92−). بينما بلغت قيمة t (6,87−) وهي دالة عند مستوى0,01 بمعنى أن فروق متوسط درجات الدرجة الكلية للذكاء العاطفي لدى هذه الفئة والقيمة المفترضة واضحة أي أن هذه الدرجة لم تتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة بحيث لا يمكن أن يؤثر بشكل واضح وفعال على شخصية الفاشل.

2.تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الأول (الانفصال والرفض) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقيق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين.

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	68,18	19,72	−3,75	دالة عند مستوى 0,01
الفاشلون	168	76,55	22,07		

جدول رقم (27): يبين الفروق والدلالة الإحصائية للمجال الأول (الانفصال والرفض) للمخططات المبكرة غير المكيفة بين الناجحين والفاشلين

يبين الجدول رقم (27) درجات المتوسط الحسابي في المجال الأول للمخططات المبكرة غير المكيفة لفئة الناجحين يساوي 68,18لانحراف معياري قدره 19,72.

ويبين أيضا درجات المتوسط الحسابي لنفس المجال الأول لفئة الفاشلين وقدره 76,55 لانحراف معياري يساوي 22,07 فيما بلغت قيمة t (−3,75) وهي دالة إحصائيا عند مستوى0,01. وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الأول (الانفصال والرفض) للمخططات المبكرة غير المكيفة لصالح الفاشلين، حيث هذا المجال (الانفصال والرفض) يؤثر أكثر في الفئة الفاشلة من الفئة الناجحة.

ومنه، قد يعتبر هذا المجال بمكوناته (مخطط 1: النقص العاطفي، مخطط 2: الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار، مخطط 3: الشك والتعدي، مخطط 4: الانطواء الاجتماعي، مخطط 5: الشعور بالنقص والخجل) أحد العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الفشل الأكاديمي.

ومنه تقبل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الأول (الانفصال والرفض) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

من خلال هذه النتيجة، نلاحظ أن مجال الانفصال والرفض قد يؤثر في الفشل الأكاديمي وهذا ما يفسره (الحنفي، عبد المنعم. 2003) حينما يرى أن الانفصال تفكك يطرأ على العمليات النفسية فينفصل بعضها ويستقل الفرد بنفسه. والانفصال حسب (الحنفي عبد المنعم. 1999) أشد وطأة من الحرمان العاطفي، ويكون فيه الفرد منسجما ومعزولا انفعاليا، والانسحاب النفسي كأن يقر المرء بالهزيمة، أو ينأى بنفسه عما يمكن أن يورطه فيما لا يقدر عليه أو أن يقلل من طموحاته ونشاطاته ويحدّ من علاقاته، أو أن يتحول إلى إنسان لا مبال، والكف شكل من أشكال الانسحاب أما الضغوط المتزايدة والانفصال يتسبب في جوع عاطفي للفرد مما يؤدي به إلى الاكتئاب وتطور قلق الانفصال يؤدي إلى التبلد الذي يعني حالة من اليأس، بحيث تستوي عند التلميذ كل الأشياء النجاح والفشل.

هذه الحالة تجعله مشوشا ذهنيا وعاجزا عن التفكير السليم والانتباه والإدراك الجيد (الحنفي عبد المنعم. 1999). ولقد وصف بوين 1978 من زاوية فهم المستويات تمايز الذات الصامدة أو الصلبة والذات الزائفة أو المنتحلة، وقد رأى أن الذات الصلبة هي جزء من الشخص الذي يقاوم الاندماج أو الخلط بين النسق الذهني والنسق الانفعالي إنها قادرة على الحفاظ على التوازن الصحي بين قوى المعية وقوى الانفصال، وتتضمن الذات الصلبة معتقدات الفرد ومبادئه واتجاهاته وآدابه التي لا يغيرها ولا يتفاوض بشأنها، أما الذات المنتحلة فهي مختلفة تماما وهي الذات المدعاة التي تتضمن المعتقدات والمبادئ الضعيفة، ومن هنا تستعير معتقدات ومبادئ شخص آخر، العائد المتوقع لهذا الفعل ينتمي إلى الشخص الآخر وإلى الإحساس بالمعية (لامبي، ر و زماري و آخر 2001).

وتؤكد دراسة كيستنبرج 1943 (في بولبي، جون 1991) أن تأثيرات صدمة الانفصال بسبب الهجر والرفض تغرس الشعور بعدم الثقة مما تؤدي بالفرد إلى الاستجابة للفشل.

ويرى (بولبي 1991) أيضا أن الانفصال يؤدي إلى الشعور بالغضب. والغضب انفعال يشوش التفكير خاصة في المواقف التي تنتظر من صاحبها اتخاذ القرار في الوقت المناسب كالإجابة على أسئلة الامتحان.

ومن خلال مقياس تقدير استجابات الانفصال لـ هانزبرغ 1972 يظهر بعد الشعور بالوحدة و التعاسة ، و الشعور بلامبالاة و بالغضب من الأبعاد الأكثر شدة في الاستجابة للانفصال وبدون شك أن الانفصال والرفض يزيد من حساسية التلاميذ وتجعلهم ينشغلون بذاتهم ويجترون المرارة والتعاسة التي لحقت بهم من المقربين إليهم مما يمنعهم عن الانشغال بمستقبلهم المهني أو التعليمي فيفشلون في حياتهم.

ويؤكد (حجازي، مصطفى 2004) أن فقدان الإشباع العاطفي يتسبب في فقدان الدافعية للنجاح بسبب المعاناة النفسية. وكلما كان الحرمان العاطفي شديدا كانت آثار الفشل شديدة الوقع على النضج النفسي والكفاءة الاجتماعية والأكاديمية. وبما أن أفراد العينة الفاشلون يعانون من هذا المجال فربما سيسلكون طريق الفشل.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقيق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينيتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	53,94	17.22	0,76	غير دالة
الفاشلون	168	52,51	18,14		

جدول رقم (28): يبين الفروق والدلالة الإحصائية للمجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد) للمخططات المبكرة غير المكيفة بين الناجحين والفاشلين في شهادة البكالوريا

يظهر جدول (28) درجات المتوسط الحسابي في المجال الثاني للمخططات المبكرة غير المكيفة لدى الناجحين المقدر بـ 53,94 لانحراف معياري قدره17,22. ويظهر أيضا درجات المتوسط الحسابي في المجال الثاني للمخططات المبكرة غير المكيفة لدى الفاشلين تقديره 52,51 لانحراف معياري قدره18,14. فيما بلغت قيمة t (0,76) وهي غير دالة. وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد) للمخططات المبكرة غير المكيفة)، حيث هذا المجال لا يؤثر في الفاشلين. ومنه، قد لا يعد هذا المجال بمكوناته الآتية (مخطط 6: الفشل، مخطط 7: التبعية وعدم الكفاءة، مخطط 8: الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)، مخطط 9: العلاقات الدمجية) أحد العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الفشل الأكاديمي.

ومنه ترفض الفرضية القائلة بوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وقد يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرد الناقص للاستقلالية أو التابع يكون مسيطرا عليه وموجه من الخارج وغير ذاتي النظام (A ROBER AND AL 2008) ويعتمد على مساعدة الآخر، والذات المساعدة حسب نظرية(جي. ل. مورينو J. L. Moreno) تعني الشخص الذي يؤدي دور شخص آخر

فينوب عنه في عرض وجهات نظره والتعبير عن حاجاته ورغباته وأغراضه وتحديد التمثيل النفسي الذي يتبناه أو يتولاه نيابة عن شخص آخر (المرجع السابق ص 76).

والشخص الفاقد الاستقلالية قد يكون أداءه ضعيفا في مواقف الإنجاز لأنه عديم الثقة بنفسه ولا يستطيع أن يؤكد قراراته وساعة اتخاذ القرار كالإجابة على أسئلة الامتحان يكون وحيدا ولا يوجد معه من يجاوب في مكانه فيفشل في الامتحان أما في حالة النجاح فقد يكون مضطرا للاهتمام بالأمر تلبية لرغبات الآخرين وخوفا من غضبهم عليه، لذلك يضغط على نفسه حتى ينجح في حياته المهنية أو التعليمية، وبما أن أفراد العينة لا تعاني من هذا المجال. ولا يعتبر مؤثرا في الفشل والنجاح وقد يكون أحد العوامل التي تساهم في جوانب أخرى من جوانب حياة الفرد. وهذا يعكس ما أكدته دراسة ماكورد و زملائه (1962) (بولبي، جون. 1991) أن مفرطي الاعتماد هم أكثر قابلية لأن يعبروا عن إحساسهم بالدونية وأكثر عرضة لمخاوف غير طبيعية والارتباط القلق.

ويؤكد (Serge Moscovici 2000) أن المستوى الدراسي يؤثر فيه الخضوع أي أن نقص الاستقلالية تؤثر أقل في الفشل مما تؤثر فيه الجوانب النفسية الأخرى.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	37,86	7,18	−0,85	غير دالة
الفاشلون	168	38,58	8,63		

جدول رقم (29): يبين الفروق والدلالة الإحصائية للمجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة بين الناجحين والفاشلين في شهادة البكالوريا

يشير جدول رقم (29) إلى درجات المتوسط الحسابي في المجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة لفئة الناجحين البالغ 37,86وانحراف معياري قدره 7,18 ويشير أيضا

للمتوسط الحسابي لدرجات فئة الفاشلين الذي يساوي 38,58 لانحراف معياري قدره 8,63. فيما بلغت قيمة t (1,07−) وهي غير دالة.

وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة. حيث هذا المجال الذي يضم المخططين 13، 15 وهما: مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة، ومخطط نقص التحكم الذاتي لا يؤثر في الفاشلين.

ومنه، قد لا يعد هذا المجال أحد العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الفشل الأكاديمي.

ومنه، ترفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الثالث (نقص الحدود) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر أن نقص الحدود لا يؤثر في كلا الفئتين حيث يكشف الأسلوب المعرفي لأصحاب هذا المجال عن عدم نضجهم فهم يتخيلون نجاحات باهرة،و حب مثالي، ومن هنا فإن المظاهر والإغراء وكل أساليب إثارة إعجاب الآخرين تستبق وتضعف من التفكير المنطقي التحليلي للواقع، إذ يعتمد أكثر هؤلاء الأفراد على حدسهم ويكرهون آراء الآخرين ويرفضونها، ويتميز تفكيرهم بالثنائية القطبية pensée dichotomique تنتقل من نقيض إلى نقيض آخر، من الحماس إلى الرفض، من الإعجاب إلى الكره، وهو ما يفضي إلى تشوهات إدراكية. ويستحوذ على نشاطهم النفسي المعرفي مشاعر التعالي وأحلام وتخيلات الرفعة وهو ما يعرقل عملية التعلم وكذلك مشاعر الغيرة والحسد.

ويميلون إلى إدراك الواقع من خلال البعد البصري، إذ يولون أهمية للمظاهر وهم يحاولون تحليل هذا الواقع والتعامل مع الآخرين مثلما أن لجوؤهم الدائم إلى الإسناد السببي الداخلي الذاتي في كل ما يتعلق بالنجاح والإنجاز والمواهب، ويسيطر على نشاطهم الذهني، وهذا ما يدفعهم غالبا إلى الكذب بصورة مرضية، تحت ضغط المصلحة أو بحثا عن المتعة، أو خضوعا للعادة إلى درجة أنهم يصدقون في نهاية المطاف أكاذيبهم الذاتية على الرغم من أنهم يحاولون جاهدين في أن يكونوا مستقلين، إلا أنهم قد يتعلقون بأشخاص ذوي المكانة المرموقة والنفوذ، وقد يكونون ضحية إن كانوا أقوى منهم، مما يدفعهم نحو التفكير الكارثي والشك في قيمهم وقدرتهم الذاتية والقلق.

ويدركون ذاتهم بأنهم متميزون فريدون من نوعهم، يمتلكون الكثير من المواهب والإمكانات رغم أن مشكلهم الأساسي يبدو على حد تصور Kerberg (1997) هو وجود اضطراب لتقدير الذات.

وأوضح جونز (Jones, 1973) الخصائص المعرفية للذين يحملون هذا المجال حيث يتميزون بوضوح الألفاظ والامتياز في إلقاء المحاضرات وحب اللغة، ومن جانب آخر على الشكل غير المباشر والطويل في الإلقاء والأداء، وعيوب عميقة في التعلم، وعدم الاهتمام بالجوانب الموضوعية للأحداث ويستخدم الأذكياء من هذا المجال ذكاءهم كأساس للتظاهر العقلي والإدعاء بالمعرفة. ومن خلال ما

سبق، نلاحظ أن هذه العوامل كلها قد لا تكون من المسببات للفشل أو النجاح الأكاديمي، بل قد تؤثر على جوانب أخرى لدى الفاشلين والناجحين رغم معاناة أفراد العينة من هذا المجال.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

ولقد تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين للتحقق من هذه الفرضية:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	29,74	7,56	−2,05	دالة عند مستوى 0,05
الفاشلون	168	31,54	8,96		

جدول رقم (30): يبين الفروق والدلالة الإحصائية للمجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة بين الناجحين والفاشلين

يظهر هذا الجدول (30) المتوسط الحسابي للمجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة عند الناجحين 29,74 لانحراف معياري7,56. أما عند الفاشلين، فقد قدر المتوسط الحسابي بـ 31,54لانحراف معياري8,96. وبلغت قيمة t (−2,05) وهي دالة عند مستوى0,05 .

وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين، فيما يخص المجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة. حيث هذا المجال يؤثر في الفاشلين، ومنه قد يعد هذا المجال بمكوناته للمخططين (10 و 11): الخضوع والتضحية، أحد العوامل النفسية التي تؤدي إلى الفشل الأكاديمي.

ومنه، تقبل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسره أن هذا المجال قد يؤثر في الفشل لأن أصحاب هذا المجال تكمن الأهمية الملحة عندهم للارتباط بالآخرين في تلبية رغباتهم وحاجاتهم والحذر من رد فعل الآخرين من أجل كسب

موافقتهم ورضاهم وعاطفتهم خوفا من النبذ والانتقام (Cottraux and al 2001)، لأن الذي يتوجه نحو الآخر يكون فاقدا لحريته في مرحلة الطفولة، مما يستدعي به الأمر إلى كبت مشاعره وإلغاء أفكاره وقراراته لإرضاء الآباء حتى يكسب الود والرعاية على حساب إنقاص من قيمته وحاجاته الشخصية وهذا ما يسمى في التربية النمطية بـ "القبول الإشراطي" (Young and al 2005) هذا التوجه والتبعية قد يكون عاملا مهما في فشل الفرد أو قد يكون أحد العوامل النفسية المساهمة في تكوين الشخصية الفاشلة أو الفشل الأكاديمي .

ولا ننس أن نشير ،أن هذا المجال بمخططيه ،الخضوع والتضحية ،قد سبق الكشف عن فروق درجتهما في هذه الدراسة ،خلال طرح الفرضية الخامسة عشر و السادسة عشر مما يؤكد أثرهما في الفشل الأكاديمي .

الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الخامس (اليقظة المفرطة والكف) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	33,21	8,09	-3,22	دالة عند مستوى 0,01
الفاشلون	168	35,99	8,12		

جدول رقم (31): يظهر الفروق والدلالة الإحصائية للمجال الخامس (اليقظة المفرطة والكف) للمخططات المبكرة غير المكيفة بين الناجحين والفاشلين

حيث يشير جدول رقم (31) أن المتوسط الحسابي للمجال الخامس عند الناجحين بلغ33,21لانحراف معياري قدره 8,09 وعند الفاشلين بلغت قيمة المتوسط الحسابي 35,99 لانحراف معياري8,12. فيما بلغت قيمة t (-3,22) وهي دالة عند مستوى0,01.

وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الخامس (اليقظة المفرطة والكف) للمخططات المبكرة غير المكيفة لصالح الفاشلين، حيث هذا المجال يؤثر أكثر في الفئة الفاشلة مما يؤثر في الفئة الناجحة.

ومنه، قد يعد هذا المجال بمكوناته للمخطط (12) والمخطط (14) وهما: التحكم الانفعالي المفرط (البلادة وعدم الاستجابة)، والمثاليات المتطلبة والنقد المفرط، أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي في امتحان شهادة البكالوريا.

ومنه، تقبل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين فيما يخص المجال الخامس(اليقظة المفرطة والكف) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر أن هذا المجال متميز بالمبالغة في مراقبة ردود الأفعال والمشاعر والاختيارات لتفادي الأخطاء والحرص على العمل.ويفتقر حاملي هذا المخطط إلى التفكير المرن المترابط، حيث يصعب عليهم الانتقال من موضوع إلى موضوع والقيام بترابط الأفكار، لذلك يميلون إلى التفكير التقاربي، وقلما ينحون إلى التفكير ألتباعدي أو الإبداع، ولديهم عجز في التفكير التركيبي، وحب المنطق والتفاصيل، فغالبا ما يبقون منشغلين بتناول فكرة واحدة بإصرار، وهذا ما يدل على توجيه الانتباه نحو نقطة معينة أو تفاصيل دقيقة غير مهمة على حساب النظرة الشاملة النسقية للوضعية.ويتميزون أيضا بتردد في اتخاذ القرار وتأجيل البث في الأمور أملا في التوصل إلى القرار النهائي الأمثل.

والانشغال بالتفاصيل تمنع هؤلاء من إتمام عملهم (Durant et Barbout, 2004) وهذه النزعة نحو إتقان العمل وكماله تعيق الإنجاز ،أي يكون الفرد عاجزا عن إنجاز المشروع بسبب ما يفرضه على ذاته من معايير صارمة يصعب الوصول إليها، وبما أن الفاشلون يعانون من هذا المخطط. فمن السهل أن يقع الفرد في الفشل خاصة إذا كان طالبا يستعد لخوض امتحان مهم كشهادة البكالوريا مما قد يحدث له عجز في التفكير السليم أو الكف عن التفكير وبالتالي الأداء الجيد.

الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الأول (النقص العاطفي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	13,60	6,17	-8,85	دالة عند مستوى 0,01
الفاشلون	168	18,70	4,43		

جدول رقم (32): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الأول (النقص العاطفي) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (32) المتوسط الحسابي 13,60لانحراف معياري قدره 6,17 عند فئة الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 18,70 لانحراف معياري قدره 4,43 عند فئة الفاشلين، في حين بلغت قيمة t (8,85-) وهي دالة عند مستوى 0,01، وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الأول (النقص العاطفي) وهذه الفروق هي لصالح الفاشلين، مما يعني أن مخطط النقص العاطفي قد يؤثر في الفشل، وبالتالي تتحقق الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الأول (النقص العاطفي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

هذا ما يفسر مخطط (النقص العاطفي) يؤثر في الفشل أكثر ما يؤثر في النجاح حيث أنه تجاوز عتبة التأثير عند الفئة الفاشلة،. ويشير التراث السيكولوجي أن النقص أو الحرمان العاطفي يعد من الحاجيات الأولية الأساسية التي ينبغي إشباعها لدى الفرد، خاصة في مرحلة الطفولة، ومن هنا فإن أي نقص ولو كان ضئيلا في إشباع هذه الحاجة والتي تتمثل حسب يونغ وآخر (J. Young and al, 2001) في رعاية الأمومة والتعاطف والحماية، يؤثر تأثيرا جسيما في شخصية الفرد.

وقد يفسر تأثير الحرمان العاطفي على الفشل الأكاديمي، من كونه يجعل الطالب غير مستقر عاطفيا، حيث يوجه اهتمامه نحو محاولة إشباع هذه الحاجة، ما قد يصرفه عن التركيز والانتباه والدراسة ككل. ويفيد التراث السيكولوجي إن معظم الذين يعانون من حرمان عاطفي تتشكل لديهم ميول هستيرية التي بدورها تعرقل الجوانب المعرفية، حيث يرى دوبراي ونولي (Q. DEBRAY et NOLLET, 1997) أن الحرمان العاطفي يشكل عجزا على مستوى الانتباه، إذ يلاحظ عليهم عدم القدرة على التركيز المستمر، وتسجيل وتحليل التفاصيل، وعجز في تقديم أحكام بناء على التفكير. فعادة ما يلجأ الفرد إلى التقييمات

الحدسية ليعبر عنها بقناعة، فضلا عن استخدامه لأسلوب يعبر عنه بقناعة، وهو تعبير مغال فيه في شكله، لكنه غامض في محتواه. وهو ما يدل على أن التفكير يميل إلى الانطباعية والذاتية.

إن هذا العجز في الانتباه والتركيز والتحليل والذاكرة، يؤدي إلى اختلالات في سيرورات التعلم. لهذا يواجه الفاشل العديد من صعوبات التعلم والاستيعاب.

ويبدو أن الناجحين أكثر إشباعا من الناحية العاطفية، مما يجعلهم أكثر توافقا نفسيا وأكثر توافقا دراسيا ، وتتجه كل جهودهم نحو الإنجاز الأكاديمي دون أن توجد هناك حاجة عاطفية نفسية ملحة تحتاج إلى إشباع، قد تشتت انتباههم وتضعف من القدرات المعرفية و الحافزية أو دافعية الإنجاز. وهنا يكمن دور العواطف أو الوجدان في هذا الجانب وهو ما يؤكده فوجاس Forgas 1994 أن الوجدان يؤثر على التفكير والإدراك، ويصنفه ضمن الوظيفة الثالثة للشخصية (عطية ،عز الدين جميل1999)والتي تتوفر حسب فروم بالمعاملة المتوازنة المشبعة بالحب والاحترام والحنان من خلال التربية الأسرية السليمة في المجتمع (كفافي، علاء الدين. 1999).

وكذلك يسهل الوجدان بطريقة انتقائية استرجاع المعلومات، وهذا ما يسمى الاسترجاع الانتقائي (عطية، جميل. 1999)

الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	16,21	6,12	1,22−	غير دالة
الفاشلون	168	17,06	6,92		

جدول رقم (33): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (33) المتوسط الحسابي 16,21 لانحراف معياري قدره 6,12 عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 17,06 لانحراف معياري قدره 6,92عند فئة الفاشلين، في حين بلغت قيمة t (1,22−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا درجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعتبر أحد العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر أن هذا المخطط (الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار) يؤثر في الفشل كما يؤثر في النجاح حيث أن كلا الفئتين تجاوزتا عتبة التأثير وفق القيمة المفترضة للمقياس. فالبعض يرى أن الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار من العوامل النفسية السلبية التي ينبغي تجاهلها حتى يشعر الفرد بالاطمئنان الذي يتسم بالخلو من الهم أو التوجس أو القلق والانزعاج (بولبي، جون. 1988. ص 36).

وحسب رأي (عطية، جميل. 1999. ص 320) أنه إذا اعتقد الفرد أن يكون شخصا محبوبا ومرضيا عنه من طرف الآخرين وعمل على ذلك فقد يفقد استقلاله ويصبح أقل شعورا بالأمان وأكثر عرضة للإحباط والفشل. فأصحاب هذه الشخصية يكون لديهم تقدير عال لذواتهم، حيث يعتبر تقدير الذات مجموعة من الأحكام العقلية على ذات الشخص فيتقبل ذاته ويؤمن بقدراته وأهميته ومواقفه التي تلبي حاجياته وتحقق آماله وتطلعاته في الإنجاز، هذه العناصر هي التي تقيس الشخصية وليس الآخرين(B. Samuel - lajeunesse and al. 1988). فصاحب هذه النظرة الإيجابية يستغرق أو ينهمك في ذاته وهذا ما يطلق عليه سيكولوجيا (استغراق أو انهماك الذات) والذي يقصد به هنا هو وجود موقف يشغل فيه المرء نفسه فينصرف إليه انصرافا ما لإنجاز مهمة معينة (الامتحان) أو موقف يراه الفرد ذا أهمية خاصة لتحقيق هدف محدد يعتقد أنه ذو أهمية قصوى بالنسبة للأنا (كدافع الإنجاز في الحياة الدراسية) (Arthur S. Rober and al 2008 .p 216). أما البعض الآخر يرى أن الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار من العوامل المهمة التي تقف أمام تقدمه وإنتاجه هذا الاعتقاد نجده عند الشخص الفاشل الذي يقدر ذاته بالضعف لأنه في حاجة للآخرين فيكون لديه إحساس بالعجز والنقص أمام القلق الناتج من الأحداث الاجتماعية والتعليمية كالامتحانات، هذه المعاناة المعاشة في المواقف الاجتماعية يطلق عليه اسم "القلق الاجتماعي" والشخص الذي يعطي أهمية للامبالاة الآخرين له حسب رأي (كفافي علاء الدين. 1999) يمكن أن تكون من العوامل المرتبطة بانخفاض الإنتاج في أخف الأحوال ويمكن أن تكون معيقة لأي عمل له قيمة أو فائدة مما يؤدي إلى الفشل.

الفرضية الثامنة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص المخطط الثالث (الشك والتعدي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	15,87	5,57	−1,66	غير دالة
الفاشلون	168	16,92	6,19		

جدول رقم (34): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الثالث (الشك والتعدي) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (34) المتوسط الحسابي 15,87 لانحراف معياري قدره 5,57 عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 16,92 لانحراف معياري قدره 6,19 عند فئة الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (1,66−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث (الشك والتعدي) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا درجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث (الشك والتعدي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر أن هذا المخطط (الشك والتعدي) يؤثر في الفشل كما يؤثر في النجاح حيث أن كلا الفئتين تجاوزتا عتبة التأثير وفق القيمة المفترضة للمقياس. فالبعض يرى أن الشك والتعدي من العوامل النفسية التي تدفع بالشخص إلى الفشل ويغلب على الأسلوب المعرفي للشخصية ذات الميول الهذائية المحاكمة العقلية الخاطئة التي تكون مسئولة عن التأويلات الخاطئة ذات العلاقة بموضوعات الاعتداء من قبل الآخرين، وعظمة الذات، يُحاول هؤلاء الأفراد أن يفكروا بطريقة منطقية، لكن الأفكار تستند في المنطلق إلى ذاتيته التي يدفعها إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار السياق العام للوضعية ولأدلة الآخرين، فليس هناك من وما يزعج قناعاتها حيث تتشبث بها بإصرار وعناد، وتسعى بأن تثبتها بطريقة عقلانية

منطقية لكن يبقى هذا المنطق جزئي، منحرف لا يستند إلى الوقائع والأدلة الميدانية الملموسة، وهو كذلك منطق يستند إلى وقائع جزئية انتقائيةٌ يُضخم بطريقة انحيازية الأحداث البسيطة غير المهمة. هذا ما يمكن تسميته بالتفكير المتصلب الذي يعرقل العملية التعليمية.

فأصحاب هذه الميول يفتقرون إلى النقد الذاتي والاستبطان فهم غير قادرين على تقييم سلوكياتهم وأسلوب تفكيرهم ويعيدون النظر فيهما ويفتقرون إلى الاستبصار الذاتي.

أما البعض الآخر الذي يرى أن الشك والتعدي من العوامل المؤدية للنجاح لأن الميكانيزمات التي يستخدمها هؤلاء تستخدمها الفئة السابقة حيث نجد هذه الميكانيزمات عند الشخص الذي تواجهه مواقف مشبوهة وخطيرة، فالريبة والشبهة تفرضان مثل الأسلوب السابق في التعامل والتفكير كلما تواجهه مواقف مشبوهة أو خطيرة أو مهمة كالإنجاز والامتحانات. فالريبة والشبهة تفرضان أسلوب الشخصية ذات الميول الهذائية، لذلك فإن إستراتيجية التوجس والحذر تكون سوية من باب الحرص والإتقان في العمل والاندفاع بحذر نحو النجاح. لأن أصحاب هذه الميول يحلمون في تحقيق الكثير من الإنجازات والنجاحات ويريدون تبوأ مكانة اجتماعية مرموقة، لذلك نجدهم يطغى على تفكيرهم أسلوب التروي والحذر في معالجاتهم التعليمية كساعة الإنجاز في عمل ما أو في الامتحانات.

الفرضية التاسعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	13,80	5,53	−0,78	غير دالة
الفاشلون	168	14,30	6,59		

جدول رقم (35): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (35) المتوسط الحسابي 13,80 لانحراف معياري قدره 5,53عند فئة الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 14,30 لانحراف معياري قدره 6,59 عند فئة الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (0,78−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا درجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع (الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

هذا ما يفسره أن مخطط الانطواء الاجتماعي العزلة والنفور لا يؤثر في كلا الفئتين لأنه لم يتجاوز عتبة التأثير وفق القيمة المفترضة للمقياس، لكن ذلك لا يمنع في أن يكون تأثيره بدرجة ضئيلة تحت العتبة،لدوره الضعيف في حدوث الفشل والنجاح حيث قد يكون حافزا للنجاح كما أنه قد يكون سببا في الفشل، حيث أن ما يميز الأشخاص الذين لديهم ميولا انسحابية وانزوائية ونافرة في الجانب المعرفي هو شرود الذهن بسبب اللجوء إلى استخدام أحلام اليقظة والتخيل لتعويض التعامل الحقيقي مع الحياة الواقعية، كما أن التردد والحيرة والارتباك يعرقل سيرورة العمليات المعرفية ويشوبها وقد يصل هذا التشويه المعرفي إلى حالة خاصة في الوضعيات الاجتماعية والتعليمية المحرجة تفقد معها ذات الشخصية بعض إمكاناتها الذهنية في تلك اللحظات وكأننا أمام حالة من التخلف العقلي ويلاحظ على هؤلاء الأفراد أخطاء في التفكير كما حددها بيك بدرجة حادة: كالتعميم المفرط، التهويل، التجريد الانتقائي، الاستنتاج الاعتباطي.

إن التقييم للذات يجعل الفاشل غير قادر على بناء حكم موضوعي إيجابي حول ذاته وقيمه، فهو يبقى يتصدى أي إشارة استهجان أو نقد من الآخرين حتى يقفز إلى استنتاجات الأكثر سلبية في تقييم ذاته. أما فيما يخص إدراك الذات فهو يحط من شأن ذاته ويدركها على أنها قاصرة، عاجزة، غير كفئة وذات انجرا حية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bailleux, S. and al 2008).

وما يؤكده يونغ (في الحنفي. 1999) في أن الانطواء هو الانغلاق على النفس حيث ينحصر اهتمام الفرد على ما يريد ويرغب وفي حاجاته الشخصية وأفكاره لنفسه وعن نفسه، والذاتية تفسد عليه تفاعله مع العالم والمشاركة المهنية والتعليمية، ويكون المنطوي مترددا وكثير التفكير ومائلا إلى التحفظ، وهو دائم الحذر من الأشياء ويخشى الاحتكاك بها ومن ثم ، فهو سيء التوافق مع بيئته عامة وبيئته التعليمية والمهنية خاصة وهو منكف على أفكاره يجترها باستمرار دون أن يكون لها ما يقابلها في العالم الخارجي، أو دون أن يقدم لها أفعال، أو ينتقل منها إلى التنفيذ، أو يقوم بالتعديل فيها مع ممارسة تنفيذها ، ويغير الظروف ولذلك يوصف هذا التفكير بأنه تفكيرا اجتراري (الحنفي، 2003. ص 393).

الذي يتعب الفرد ويفقده توازنه المعرفي بطريقة سليمة سهلة من تركيز وفهم وانتباه وتذكر لحل المشكلات التعليمية مثلا كالامتحانات فيسلك بذلك سلوك الفشل. ومنه قد يكون لهذا المخطط دورا شديدا أو تأثيرا فعالا في جوانب أخرى من شخصية الفرد يتعدى النجاح والفشل.

أما في حالة النجاح فقد يكون الانسحاب والعزلة الاجتماعية وتحاشي التعامل مع الآخرين نوعا من التعالي وتضخم الذات وبأن النزول إلى مستوى الآخرين ومخالطتهم، قد يكون إنقاصا لقيمته وانخفاضا لمستوى تطلعاته وطموحه مما يشكل الانعزال عنه كرد فعل لتأكيد الذات والتفوق على الآخر وبالتالي النجاح في الحياة العملية والتعليمية.

الفرضية العاشرة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	8,68	5,05	-1,51	غير دالة
الفاشلون	168	9,55	5,86		

جدول رقم (36): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (36) المتوسط الحسابي 8,68 لانحراف معياري قدره 5,05عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 9,55 لانحراف معياري قدره 5,86 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (-1,51) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا

يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا درجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس (الشعور بالنقص والخجل) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر تأثير هذا المخطط في كلا الفئتين اللتين تجاوزا عتبة التأثير وفق القيمة المفترضة للمقياس، حيث يؤثر مخطط الشعور بالنقص والخجل في الفشل كما يؤثر في النجاح بنفس الدرجة تقريبا. فقد يكون هذا المخطط دافعا وحافزا للنجاح، حيث يرى آدلر أن الإنسان يولد كائنا ضعيفا عاجزا به قصور وعيوب فيزيولوجية تؤثر على حياة الفرد النفسية لأنه يشعر بعدم الأمن ويحقره في نظر نفسه، وهذا ما يؤدي إلى مواقف الصراع، وبتأثير من هذا الشعور بالنقص يتشكل لدى الفرد عامل فعال في نموه النفسي، يحرك القوى النفسية لتعويض النقص مما يضمن له الأمن ويخفف شعوره بالضعف. وبالتالي يرى آدلر أن الشعور بالنقص يدفع الإنسان منذ صغره إلى البحث عن وسيلة ليخفف من شعوره الذاتي فيلجأ العقل إلى السيطرة كوسيلة تخفف من شعوره بالدونية، وتأخذ الرغبة في السيطرة صورا متعددة كالإحساس بالارتفاع، ويرى كذلك أن الوهم في تعويض الشعور بالشخصية هو الذي يوجه سلوك الفرد. وهكذا تشغل آلية التعويض التي تشكل أساس النشاط الحيوي حيث أن دافع تقدير الذات هو الدافع في حياة الفرد وهو مصدر الفعل والإنتاج وسوء التكيف من ناحية أخرى. فالنزوع إلى التفوق والنجاح والكمال وتحقيق الذات هو نزعة فطرية وهدف لغالبية الناس (عباس، فيصل. 1994) والمائل عن الجماعة المدفوع من النظام الاجتماعي في تحقيق الاستعداد الطبيعي الفطري للتفوق والنجاح يكون خجولا منطويا.

و يرى عبد المعطي أن من خصائص الخجل الانطوائي الميل للعزلة، مع وجود قدرة عند الفرد على العمل بكفاءة ونجاح مع الجماعة إذا اضطر لذلك (عبد المعطي، مصطفى 2001).

ويؤكد آدلر من خلال (عباس. 1994) أن الفشل يصيب الفرد لافتقاره إلى عامل الميل الاجتماعي والشعور بالمحبة نحو الآخرين ونقص عامل المشاركة الوجدانية في علاقاتهم مع الآخرين. فإذا ارتبط نقص القدرة بمشاعر النقص حدث الفشل، ومنه يرى "وينر" و "ستيبك" و "مارش" أن تقدير الذات واحترامها عوامل متأصلة لدى كثير من الناس ،وتثار مشاعر الفخر وتقدير الذات الإيجابي عند الإنسان في نجاحه ، وعزوه هذا النجاح إلى عوامل داخلية أو ذاتية فيه كالقدرة والجهد مثلا، أما عزو الفشل إلى عوامل ذاتية فيترتب عنه تقدير سلبي للذات (عطية، جميل. 1999. ص 227) مع حساسية زائدة مبالغ فيها. والحساسية الزائدة هي عزو للنقص من خلاله مع اجترار الأحداث المخزية والبرود والجمود وهي كذلك مجموعة من الأفكار الخاطئة والمعتقدات غير المنطقية مع صعوبة التفكير وعدم القدرة على تحقيق الاتصال الشخصي (عبد المعطي، حسن مصطفى. 2001).

وبالتالي قد يؤدي الشعور بالنقص والخجل إلى الفشل عندما ينعزل الفرد عن الجماعة نافرا منها، منغلقا على نفسه مما تشتد حساسيته لذاته سلبا مما يجعله فخا للفشل عدة مرات.

ولقد أكدت دراسة (1984) Covington & Omelich أن الشعور بالنقص والخجل والضعف والارتباك والذلة والشعور بالخزي كلها مشاعر تؤدي إلى الفشل الأكاديمي (عطية، جميل. 1999) والشعور بالنقص والخجل تدفعه نقص الثقة بالذات وهي من بين أهم العوامل النفسية المؤدية إلى الفشل حسب ما أكدته دراسة (Marcias, Marx ans al 2004).

الفرضية الحادية عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السادس (الفشل) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	13,78	5,60	1,40	غير دالة
الفاشلون	168	12,93	5,71		

جدول رقم (37): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط السادس (الفشل) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (37) المتوسط الحسابي 13,78 لانحراف معياري قدره 5,60عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 12,93 لانحراف معياري قدره 5,71 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (1,40) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط السادس (الفشل) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل الأكاديمي ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه،قد لا يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السادس (الفشل) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر أن مخطط الفشل قد يؤثر في الناجحين كما يؤثر في الفاشلين حيث أن كلا الفئتين قد تجاوزتا عتبة التأثير وفق القيمة الافتراضية للمقياس. فحسب نظرية العزو والتوقع، يعزو الفاشلون أن تكرار الفشل يؤدي حتما إلى الفشل، فالشعور باليأس له أثر سلبي على الفشل لأن ثبات التفسيرات السببية عن مواقف الإنجاز السابقة تقرر توقعات النجاح أو الفشل لمواقف الإنجاز اللاحقة، فمن المحتمل أن يتأثر انفعال يتضمن توقع بلوغ الهدف أو عزمه، ولقد أوضح وينر (عطية، جميل 1999) عام 1978، 1979 أن انفعال اليأس والاستسلام تظهر عند عزو الفشل إلى عوامل ثابتة (المخططات) وطالما ظلت العوامل المسببة للفشل السابق كما هي ثابتة، في حالة النجاح قد تشجع التلميذ على استمرار بذل الجهد وبخاصة عند عزوها أو إرجاعها إلى عوامل ثابتة إلى مشاعر سلبية كالخزي واليأس لدى الشخص الفاشل المحيط وكذلك الإحساس بخيبة أمل وصدمة متولدة من توقعات قوية.

ويجزم وينر 1980 أن الفرد يزداد توقعه للنجاح عقب إحرازه للنجاح في موقف مماثل بينما يقل توقعه هذا إثر فشله السابق ويعرف هذا بتغير التوقع (جميل، جميل، 1999، ص 211).

فإذا كان الفشل في مواقف الإنجاز السابقة ترجع في نظر الطالب إلى انخفاض قدرته الذاتية (المخططات المبكرة) أو إلى صعوبة العمل أو المقررات فإن هذا من شأنه أن يقلل من توقعه للنجاح في المستقبل أكثر مما أوعز فشله إلى حظه السيئ(توهم الحظ) أو قلة بذله للجهد . ويرى وينر 1979 أيضا أن الشخص الذي يميل إلى عزو نتائجه إلى عوامل ثابتة عادة ما يكون عرضة لتغييرات أكثر من غيره في توقعه للنجاح، وعقب فشله يتناقص كثيرا توقعه للنجاح، أما الشخص الذي يميل عادة إلى عزو نتائجه إلى عوامل غير ثابتة (خارج المخططات) فلن يتعرض لمثل هذا التغير في توقعه للنجاح.

ولقد أشارت دراسة ماير Mayer 1978 (عطية، جميل 1999) التي أجراها على عينة من طلاب الثانوية تعرضوا للفشل خمس (5) مرات متتالية في محاولات لحل مسائل رياضية وكان يطلب منهم عقب كل مرة عزو فشلهم إلى أي من هذه العوامل (انخفاض القدرة، عدم بذل الجهد الكافي، مدى صعوبة العمل، سوء الحظ ...) بالإضافة كان يطلب منهم أن يقدروا احتمال نجاحهم في حل المسائل الثابتة المشابهة (في الامتحان) حيث بينت النتائج أن التناقص في توقع النجاح عقب الفشل يكون واضحا عند عزو الفشل إلى نقص القدرة أو صعوبة العمل.

ولقد اتضح من نتائج هذه الدراسة ودراسة مشابهة لـ ماكماهان Mec Mahan (1973) ودراسة روزنبوم Rasenbaum (1992) بصفة عامة أن توقعات النجاح تكون أعلى في حالة النجاح السابق عنها في حالة الفشل، كما أنها تصل لأعلى قدر لها عندما يعزى هذا النجاح إلى عوامل ثابتة، وقد لوحظ أن هذه التوقعات للنجاح تكون أقل ما يكون عند عزو الفشل إلى عوامل ثابتة. حيث أن تفسير التلميذ يزيد بدرجة كبيرة من التوقعات بأن الاستجابة لن يعقبها تحقيق الهدف سوف يسهل عملية الإطفاء (عند

الامتحان) (عطية جميل، 1999). ومنه تقع هذه الفئة (الفاشلون) دائما في الفشل رغم بذل الجهد وهذا ما تؤكده دراسة (Dante, A. and al 2010).

أما فئة الناجحين، فإنها تعزو الفشل إلى عوامل غير ثابتة تتغير بتغير الظروف والمواقف حيث حسب (عطية جميل 1999) أن الطالب حين يقتنع بأن العوامل التي أدت إلى فشله عارضة ولن تدوم، يدرك بالتالي أن نجاحه ليس صعب المنال ويستمر تبعا لهذا في بذل الجهد، وكذلك تلعب الخبرات السابقة دورا مهما في تجنب الفشل من خلال الإحاطة بمسببات الفشل لتجنبها لاحقا وهذا باعتماد إستراتيجية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ مما يوسع الأفق المعرفي للإدراك والانتباه ... ويستطيع التلميذ أن يتحكم في الأمر ولا يقع فريسة تكرار الفشل كما يحدث عند كثير من التلاميذ عند اجتيازهم لامتحانات تعليمية مصيرية كامتحان البكالوريا حيث قد يكون التلميذ متفوقا على مدار الثلاث سنوات لكنه يفشل وقد يكرر هذا الفشل عند امتحان البكالوريا.

الفرضية الثانية عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	11,78	5,07	−0,09	غير دالة
الفاشلون	168	11,83	5,83		

جدول رقم (38): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (38) المتوسط الحسابي 11,78 لانحراف معياري قدره 5,07عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 11,83 لانحراف معياري قدره 5,83 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (−0,09) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر

بفعالية في الفشل الأكاديمي ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعتبر أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، ترفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط السابع (التبعية وعدم الكفاءة) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

ويفسر ذلك أن التبعية وعدم الكفاءة تؤثر في كلا الفئتين حيث تجاوزتا القيمة المفترضة للمقياس، ففي حالة التلميذ الناجح صاحب هذا المخطط التابع وعديم الكفاءة، قد يدفعه الآخرون إلى النجاح، فيتخذ صديقه قدوة له فيتبع خططه ومنهجه في التعليم مما يجعله يسايره في التحضير للامتحانات وقد يمتثل لنصائح وتوجيهات وإرشادات أبائه (في حالة الآباء الحازمين أو المتسلطين) حيث يجد منهم المساندة والدفع لتخطي الفشل السابق بعدم تكراره فلا يبالي به عند التحضير للامتحان، لأن الأشخاص التابع لهم يكونون أكثر ثقة منه وأكثر مهارة في صنع القرارات مما يجعله يعتمد عليهم أكثر في الاستعداد.

أما في حالة الفشل، فنجد هؤلاء الأفراد المتميزون بميول تابعة وعدم الكفاءة العملية يميلون إلى الاعتماد على الآخرين في أبسط الأمور الحياتية بدلا عن قواهم وقدراتهم الخاصة، فهم عاجزون عن اتخاذ القرارات ما لم يتأكدوا فعلا وباليقين وبعد إلحاح الآخرين عن صحة تلك القرارات وضرورة تنفيذها ويظهر أنهم أيضا ناقصين للطاقة في الجانب المعرفي الانفعالي (Hahusseau. 2003. 177).

لذلك فعند الامتحان يكون أصحاب هذه الميول بمفردهم عاجزين متوترين مترددين في الإجابة، فيضيع الوقت هباء وتضيع الإجابة الصحيحة رغم كفاءة الطالب، حيث يرى (كفافي، علاء الدين. 1999) أن الاعتماد على الآخرين يؤدي إلى فقدان الحرية وقد تؤدي إلى مزيد من الاعتمادية إلى الفشل في التعلم والامتحان وفقدان الأمان.

الفرضية الثالثة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	14,82	6,20	0,27	غير دالة
الفاشلون	168	14,63	6,73		

جدول رقم (39): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (39) المتوسط الحسابي 14,82 لانحراف معياري قدره 6,20عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 14,63 لانحراف معياري قدره 6,73 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (0,27) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بفعالية في الفشل ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعتبر أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسره أن هذا المخطط لا يؤثر في الفشل لأنه لم يتجاوز عتبة التأثير أو القيمة المفترضة عند كلا الفئتين لكنه لا يمنع أن يكون تأثيره بدرجة ضئيلة جدا إذا أخذنا درجات المقياس بعين الاعتبار وعلى حسب كل مخطط وأهميته ودرجة تأثيره، حيث يرى (الحنفي، عبد المنعم. 1999. ص 709. ج2) أن خواف المرض و هو توهم المرض وخوافه حيث يُفرط الشخص في إساءة ما يضنه بنفسه وبجسمه من مختلف الظواهر، فيعتقد أنها أعراض لأمراض تلم به ويكثر من الشكوى ويضج بها، وتزيد توجساته، وتشتد وطأة أوهامه حتى ليكاد يكون ما به جنونا. وخواف المرض Nosophobia حالة أقل حدة من هوس المرض والمتخوف لا يشكو أعراضا بقدر ما يرهب أن يصاب بالأمراض أو بمرض معين وله طقوس ونظم يتابعها حتى لا تأتيه عدوى كالخوف من السرطان، الزهري، الوهن ...

ومن خصائص هذا المخطط أيضا خوف مبالغ فيه كحدوث كارثة لا يمكن تجنبها وهي متعلقة بالصحة والانفعالات والكوارث الطبيعية والمادية (J. Cottraux et al 2001).

ويرى (الحنفي، عبد المنعم. 1999. ص 229) أن الألم منه الجسمي ومنه النفسي كالإحساس بالخطر وهو إحساس أو شعور رهيب، وقيل أن الألم يضاد اللذة، فالبعض يدفعه الألم إلى الصبر ويتجاوزه وربما كان للألم فائدة تنبيه للفرد بوجود خلل جسمي، أو ربما كان الألم طريقة من طرق التواصل بالآخرين طلبا للمعونة أو الرعاية، وقد تصلح الآلام غي وتصرف البعض، وقد يفجر الألم طاقات الفرد فيدفعه للإنتاج والنجاح.

وبالتالي، قد تكون هذه الأحاسيس إيجابية تدفع الشخص للنجاح وقد يكون عزوها سلبي يدفعه للانشغال الذاتي والتوتر والوقوع في الفشل.

الفرضية الرابعة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط التاسع (العلاقات الدمجية) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	13,55	5,85	0,73	غير دالة
الفاشلون	168	13,10	5,81		

جدول رقم (40): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط التاسع (العلاقات الدمجية)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (40) المتوسط الحسابي 13,55لانحراف معياري قدره 5,85عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 13,10 لانحراف معياري قدره 5,81عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (0,73) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط التاسع (العلاقات الدمجية) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر

بالشكل الكافي في الفشل ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعتبر أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثامن (الخوف من المرض والخطر) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وهذا ما يفسر أنه يؤثر هذا المخطط في كلا الفئتين حيث تجاوزتا القيمة المفترضة للمقياس، فالاندماج مع الآخر والذوبان قد يدفع الشخص إلى النجاح أو الفشل. حيث يرى (M. Despionoyi. 2004. P 21) أن نمو الطفل وتطوره يستند إلى علاقة التعلق بتوفير عنصر الأمومة والعاطفة من شخص كفء كبير، و نوعية هذا التعلق تؤثر في العمق على قدرة التعلم مع توفير الحرية والرغبة في الاستكشاف والعمل والنجاح.

أما في حالة الذوبان والانصهار السلبي في الآخر، قد يؤدي إلى فقدان الوعي وحرية التفكير وأخذ القرار لأنه لا يستطيع أي أحد أن يكون في مكان الآخر ساعة اتخاذ القرار في موقف تعليمي مهم (الامتحان).

وهذا ما تؤكده نظرية بوين Mauray Bowen، حيث عندما يُخبر الفرد درجة عالية من الانفصال فإنه يشعر أنه يرغب في الاتجاه نحو المعية والعكس صحيح. ويعتقد بوين أن حرية البحث عن التوازن بين هذه القوى تعتبر من خصائص كل العلاقات الإنسانية. والتناسق بين النسق الذهني والانفعالي يؤدي إلى تأثير متبادل، وإحداث التوازن بين قوى المعية والاتصال مع قوى الانفصال والابتعاد وكذلك إحداث التوازن بين الوظائف الذهنية والانفعالية من المبادئ الهامة المتطلبة للفهم السليم، وبالتالي إذا حدث خلل في هذا التوازن لا يحدث الفهم الصحيح فتختلط الأفكار ويقل التركيز خاصة في المسائل التي تتطلب انتباها أكثر كأسئلة الامتحانات والمسابقات (ر. لامبي و ديبي – مورنج 2001).

وإذا تطور الاندماج خاصة مع بعض أفراد الأسرة إلى درجة الانصهار الشديد يصبح الفرد غير قادر على التفكير والأداء باستقلالية. أما الأشخاص الذين لديهم درجة منخفضة في الاندماجية، فإنهم يكونون منفصلين انفعاليا عن أسرهم ويكونون قادرين على التصرف باستقلالية (كفافي، علاء الدين، 1999. ص 544).ومنه، قد تأتيه الثقة في نفسه ويستطيع أن يحل المسائل الفكرية المعروضة أمامه وينجح في إنجازها.

الفرضية الخامسة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط العاشر (الخضوع) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	11,24	4,18	−2,96	دالة عند مستوى 0,01
الفاشلون	168	12,88	6,17		

جدول رقم (41): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط العاشر (الخضوع)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (41) المتوسط الحسابي 11,24 بانحراف معياري قدره 4,18عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 12,88بانحراف معياري قدره 6,17 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (−2,96) وهي دالة. وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط العاشر (الخضوع) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط قد يؤثر في الفشل الأكاديمي،ولو أنه لم يتجاوز عتبة التأثير المحددة سلفا. ويبدو أن هذا المخطط حتى ولو لم يبرز بشكل جلي لدى الفاشلين لاعتبارات عديدة – قد يكون عدم الإفصاح عن الخضوع تجنبا للمساس باعتبار الذات – فإنه قد يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي، و تشكل الشخصية الفاشلة.

وبالتالي، نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط العاشر (الخضوع) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

و يمكن تفسير ذلك منطقيا ، أن الخضوع ، مهما بلغت درجته ، فإنه يشكل دليلا على فقدان الثقة بالنفس، فالشخص الخاضع يكون تابعا للآخرين، ولا يثق في قدراته، لذلك حينما يوضع في مواقف الإنجاز، ومنها امتحان البكالوريا، يرتبك ولا يثق في معارفه وقدراته على الإجابة على أسئلة الامتحان، و يزداد ارتباكا حين يكون بمعزل عن أي مساعدة وتطمين من الآخرين في وضعية الامتحان.

ومن الناحية النفسية التحليلية، فقد ينم الخضوع عن غضب داخلي مكبوت ضد سلطة الآخر

مما يسبب له اضطرابات سلوكية عاطفية، تعدم التركيز في حياته التعليمية والمهنية Cottraux,J.and al 2001 . حيث يرى كوترو وآخرون أن الخضوع هو ميل في شخصية الفرد في أن يكون تحت سلطة الآخر أو شيء ما، مما يفقده ثقته في نفسه وقدراته لأن هذا المخطط مرتبط بالتبعية للأخر)Hahusseau.S. 2003. P 51 وبالتالي يفقد الفرد حريته وفاقد الحرية هو عديم القرار.

ومنه يؤكد (Serge Moscovici. 2000) في (Maisonneuve & Lamy. 1993) أنه عند دراسة العلاقات العاطفية، يجب أخذ بعين الاعتبار الخضوع التي لا تأخذ أهميتها إلا إذا أشارت إلى طبيعة المحيط الذي ينتمي إليه الفرد وكيفية تلبية حاجة الآخرين والتأكيد على رأيهم إذ يمكن أن يكون الخضوع للآخر إيجابيا في حالة الفرد الفاقد لثقفته بنفسه كإصرار الأهل على النجاح، أو قد يكون سلبيا فيراه الفرد نوعا من السلطة والظلم فيستجيب بالعدائية والتمرد لما يطلبه الآخرون منه كالتخلي عن الدراسة، أو ينغلق على ذاته ويستمر في اجترار ما يحدث له وفي كلا الحالتين يؤدي به إلى الفشل.

الفرضية السادسة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الحادي عشر (التبعية) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	18,50	5,66	-0,266	غير دالة
الفاشلون	168	18,66	5,88		

جدول رقم (42): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الحادي عشر (التضحية)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (42) المتوسط الحسابي الأول 18,50 لانحراف معياري قدره 5,66 عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي الثاني يساوي 18,66 لانحراف معياري قدره 5,88 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (-0,266) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الحادي عشر (التضحية) للمخططات المبكرة غير

المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية التي تساهم في الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الحادي عشر (التضحية) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

ويمكن تفسير هذا أن مخطط التضحية يؤثر في كلا الفئتين حيث تجاوزتا القيمة المفترضة للمقياس، خلال هذا المخطط يقدم الفرد مصالح الآخرين قبل مصلحته لعدم إيذائه أو لتجنب الشعور بالأنانية، أو لإقامة اتصال ضروري بالآخر يجعله ينسى نفسه ويلغي حاجاته واهتماماته ويلغي أهدافه كفرصة النجاح الأكاديمي، مركزا على خدمة الآخر فيفوت على نفسه فرصة النجاح التي يرغب فيها فتكون نهايته الفشل.

أو قد تسبب التضحية النجاح في حالة تلبية رغبة الآباء وإرضاءهم فيضغط الطالب على نفسه فيحقق رغبة أبويه حتى لا يتهم بالعقوق والأنانية.

وهذا ما يؤكده (الحنفي، عبد المنعم. 2003. ص 736) حين يعتبر الإرضاء من مصطلحات قوائم الشخصية، وهو ميل طبيعي في الفرد لأن يُرضي من حوله بأن يأتي من الأفعال أو ينطق بالأقوال التي بها يُرضى عنه. وهي استجابة إيجابية وتسمى كذلك عامل الرغبة في الإرضاء الاجتماعي، وهو اتجاه عند الفرد لإرضاء من حوله بصرف النظر عما إذا كان ما يفعله أو يقوله متوافق مع حاجاته ويعجبه هو شخصيا أم لا.

الفرضية السابعة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	14,95	5,48	−1,04	غير دالة
الفاشلون	168	15,61	6,41		

جدول رقم (43): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (43) المتوسط الحسابي الأول 14,95 لانحراف معياري قدره 5,48عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي الثاني يساوي 15,61 لانحراف معياري قدره 6,41عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (1,04−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثاني عشر (التحكم الانفعالي المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وبالملاحظة لهذه النتيجة نرى أن هذا المخطط لا يؤثر في كلا الفئتين وهذا ما يفسر أن هؤلاء الأفراد يتميزون بشخصية قاصرة، حيث أن القاصر إنسان ثبط الهمة ملُول يتهرب من المسئولية ولا يحب أن يجهد نفسه ولا يعرف الطموح، ولا يمكن أن ينهض بأي من الالتزامات التي تفرض عليه كعامل أو رب أسرة أو صديق أو تلميذ، وليس ذلك منه لقصور في الذكاء أو لأنه يشكو اضطرابا عقليا، فذكاؤه عادة متوسط والمستوى الذي بلغه من التعليم لا بأس به، وإنما القصور في شخصيته ذاتها، وهو يبدو غير مهتم بشيء ويعيش لوقته ولا يفكر في الغد، وعلاقاته بالناس سطحية إلا أنها سهلة، وأغلب الأشخاص من هذا النوع لا يقرون على مهنة واحدة، ومن النادر أن يصابوا بأمراض عُصابية بسبب بلادة إحساسهم أو عدم مبالاتهم، ولذلك فليس من أدائهم أن يستشعروا الصراعات الانفعالية ولا القلق (الحنفي، عبد المنعم. 2003. ص 694) حيث تعتبر هذه العوامل دافعة للنجاح أو عوامل مثبطة تسبب الفشل.

وبالتالي إذا وجد التلاميذ أنفسهم في وضعية تعليمية كإجراء امتحان ما فلا يهمهم الأمر ولا يقدرون أهمية هذا الوضع ولا يبالون لا بالنجاح ولا بالفشل فهما لديهم سيّان أي في كفة واحدة. ومنه قد لا يعد هذا المخطط التحكم الانفعالي المفرط (البلادة وعدم الاستجابة) عاملا من العوامل المساهمة في حدوث الفشل أو النجاح، بل قد يترك أثره على جوانب مختلفة أخرى من مجالات حياة الفرد كالعلاقات الإنسانية.

الفرضية الثامنة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	20,43	4,69	0,38−	غير دالة
الفاشلون	168	20,63	5,15		

جدول رقم (44): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (44) المتوسط الحسابي يساوي 20,43لانحراف معياري قدره 4,69 عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي يساوي 20,63 لانحراف معياري قدره 5,15 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (0,38−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الثالث عشر (الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن هذا المخطط يؤثر في كلا الفئتين حيث أن حامله تكون لديه ميولا إلى السلطة وإلى الاستحواذ على القوة والنفوذ لأنه نشأ عليهما، فنشب يحترم التسلط ويطلبه ويركن إليه، والمتسلط مغالي وحْرفي يحب دائما الرجوع إلى الرؤساء واللوائح ولا يحب التمرد عند الآخرين، ولديه شعور الكراهية والعداء ويواصل (الحفني، عبد المنعم. 2003. ص 699) في وصف المتسلط بأنه تقليدي محافظ، لأن التجديد يحتاج إلى أصالة في التفكير وإبداعية ومبادأة وهو لم ينشأ على ذلك ويناصب الأفكار التحررية العداء.

ويرى (J. Cottraux and al 2001) أن هذا الفرد يكون لديه ميل زائد لتأكيد قوته ووجهة نظره ويتميز حامل هذا المخطط لمتطلبات مفرطة ونقص عام في تقدير الغير اجتماعية فيهمل الجوانب المعرفية ولا يبدع فيها وبما أن الفرد يملك القوة فقد يُرغِم نجاحه على الآخرين، وهو فاشل باستخدام

أساليب شرعية أو غير قانونية عن طريق الغش في نتائج الامتحانات مثلا أو الاستحواذ أو القوة أو التهديد.

هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى، فقد يفشل من لديه هذه الميول لأن تفكيره تنقصه المرونة وهو منغلق على الأفكار الأخرى ويعتقد دائما أن تفكيره هو الصواب مما يجعله يقع فريسة الفشل مرارا.

الفرضية التاسعة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة والنقد المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	18,26	4,99	−4,29	دالة عند مستوى 0,01
الفاشلون	168	20,37	4,17		

جدول رقم (45): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة والنقد المفرط)بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (45) المتوسط الحسابي الأول يساوي 18,26لانحراف معياري قدره 4,99عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي الثاني يساوي 20,37لانحراف معياري قدره 4,17عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (−4,29) وهي دالة عند مستوى0,01. وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة والنقد المفرط) وهذه الفروق هي لصالح الفاشلين، بمعنى أن هذا المخطط قد يؤثر بالشكل الكافي في الفشل. ومنه، قد يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة والنقد المفرط) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

إذن يمكن أن نلاحظ أن هذا المخطط يؤثر أكثر في الفشل مما يؤثر في النجاح وقد تتسق هذه النتيجة مع ما ذكره (الحفني، عبد المنعم. 2003) حينما أورد أن حامل هذا المخطط يتسم بالإحساس المفرط بالمسئولية وطلب الكمال في كل شيء وتشغله التوافه ويبالغ في الحرص عليها، وكثير التدقيق، ومن الصعب أن يصل إلى قرار ولكنه لو صمم على شيء فإنه يلزمه بعناد (في حالة النجاح) ويتخذ قراراته على مهل، ويحذر فيها حذرا شديدا و يدائب و يثابر ولا تفتقر له همه ولا يبدو عليه التعب وهو جاد ويفكر ويقلب وجوه الرؤى في أمور لا تستحق كل هذا التفكير. وقد يكون تشدده في طلب المعالي والكمال طريقة يحتمي بها من دوافعه العدوانية أو مشاعر الذنب التي ترجع لمرحلة الطفولة والنقد الشديد الذي تعرض له وقد تعطيه القهرية، أي إتيانه نفس الأعمال ونفس الأفكار مرارا وتكرارا والجمود عليها مظهر الشخصية القوية. وقد يتحقق له بها بعض الإنجاز الملموس (كالنجاح أكاديميا) وقد تكون تصرفاته مع ذلك في حدود الطبيعة، إلا أن إبقاءه لنفسه باستمرار متوترا وقلقه الدائم، إذا لم يتحقق ما يصبو إليه قد يجعله معرضا لاضطرابات نفسية كالإحباط والاكتئاب مما يحدث له الكف في مجال التفكير والأداء حتى يتسبب له الإخفاق في حياته عامة وحياته التعليمية.

ويرى "الليز" في (كفافي، علاء الدين. 1999) أن النزعة إلى الكمال ورغبة الفرد في أن يتخذ الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان تلك النزعة العامة التي تؤدي بالفرد إلى إنجاز الأعمال عند المستوى المثالي، مما يجعل أغلب الناس تهجر هذا المدخل لعدم قدرتها على الالتزام به وللعوامل الكثيرة التي تقف حائلا دون ذلك.

أما الملتزمون بهذا المستوى في المطلب المثالي، فإنهم يكونون عرضة للاضطراب بسبب عدم الرضا عن أدائهم والتقييم السلبي لذواتهم.

ومنه، قد نستنتج أن هذا المخطط قد يدفع الفرد للنجاح لطموحه العالي وتفانيه وحرصه المبالغ فيه وقد يدفع الفرد إلى الفشل لتضييعه للوقت في طلب التفاصيل والتردد في اتخاذ القرار، وهنا نشير إلى اختيار الإجابات الصحيحة ساعة الامتحانات الأكاديمية، وقد يدفعه للفشل عندما يستنفذ طاقاته في الأشياء الغير مهمة وحين يحضر الموقف الصعب تكون طاقته الفكرية منشلة وعاجزة عن التفكير مما يفوت عليه فرصة النجاح (في حالة الطالب المقبل على الامتحانات). وبالتالي هذا المخطط يؤثر في الفشل أكثر من النجاح.

الفرضية العشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	17,43	4,64	–0,94	غير دالة
الفاشلون	168	17,95	5,69		

جدول رقم (46): يبين الفروق والدلالة لإحصائية لمتوسط درجات المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) بين الناجحين والفاشلين للمخططات المبكرة غير المكيفة

يبين جدول (46) المتوسط الحسابي الأول يساوي 17,43 لانحراف معياري قدره 4,64 عند الناجحين، ويبين أيضا المتوسط الحسابي الثاني يساوي 17,95 لانحراف معياري قدره 5,69 عند الفاشلين. في حين بلغت قيمة t (–0,94) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) للمخططات المبكرة غير المكيفة، بمعنى أن هذا المخطط لا يؤثر بالشكل الكافي في الفشل ما عدا بدرجة ضئيلة. ومنه، قد لا يعد أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في المخطط الخامس عشر (نقص التحكم الذاتي الانفعالي) للمخططات المبكرة غير المكيفة.

إذن من ملاحظة النتائج السابقة، نرى أن هذا المخطط يؤثر في كلا الفئتين على حد سواء وهذا ما يتسق مع ما يراه (الحفني، عبد المنعم. 2003) أن صاحب هذا المخطط له نقصا في الانضباط الشخصي مما يجعله يميل إلى الشخصية السلبية الاعتمادية التي لا يثق من خلالها في نفسه ويعتمد في قراراته على ما يقضي به الآخرون في شؤونه، وهو غير مسئول، و معلن للرفض، وقد يخضع للطاعة لكنه يتلكأ في التنفيذ ويعوق بطئه الإنتاج.

وحسب (J. Cottraux and al 2001)تكون للفرد مراقبة مستمرة زائدة لأفعاله وأقواله حتى لا يقع في الأخطاء ويكبت مشاعره الإيجابية، وتنقصه الحاجة للنظام والدقة ومتقيد بالروتين، ومن الصعوبة معرفة نقاط ضعفه.

ويرى (الحفني في المرجع السابق)، أنه شخصية غير ناضجة ينشأ عالة على أبويه وإذا صادفه إحباط أو واجهته مشاكل ينكص ويتملص ويهرب في حالة الفشل لأول مرة ، ولا يحتمل التغيير والضغوط.وكذلك له ميول شمقية (Hypomatic) أي تكون به خفة ونزق، ومتحمس يفيض بالأفكار

والانفعالات، كثير الهذر واللغو واستهوائي يتأثر بأحكام الآخرين ولا يملك أحكاما خاصة ولا قرار لأنه تابع وإمعة، ويفقد حماسه أو يعميه الصواب، ولا يقدّر مغبة الأمور، ولا المسئولية، ولا يحتمل الفشل والإحباط، قابل للنقد وناكر عنيد، يحمي نفسه باتهام غيره وإلقاء اللوم عليهم. وإذا زاد الإحباط وتأزمت الأمور يصاب بهوس الاكتئاب فتفلت منه الأفكار ولا يركز في مهمته وتنقصه القدرة على ضبط انفعالاته حيث العوائق تثيره وتغضبه، فالغضب يجعل الفرد متوترا مغشيا عليه، لا يفكر بالطريقة الصحيحة. و التلميذ في هذه الحالة لا يعرف كيف يتوصل إلى الإجابة الصحيحة ساعة الامتحان. ويواصل الحفني أنه في هذا المخطط لا يمنع أن تكون للفرد فترات طاقة وبشاشة وتحكم في الانفعال قد تصادف لحظة الإنجاز أو الامتحان مما يساعده على النجاح.

وهذا ما يؤكده (عطية، جميل. 1999) حينما يرى أن الحالة المزاجية لها علاقة مباشرة بالفشل والنجاح، حيث أن انفعالات الفرد الشديدة قد تدفعه إلى اختيار جوانب معينة من الشيء المدرك (أسئلة الامتحان) حيث يركز عليها اهتمامه و يهمل جوانب أخرى مما يؤدي إلى تشويش الإدراك، وإذا تعطلت العواطف، تعطلت واضطربت الوظائف النفسية. ويقول أحمد عزت راجح (المصدر السابق ص 39) أنه في حالات الانفعال يشوه الإدراك وتزداد ميوعته. ولقد أكدت ستادر و ليشت Stader & Light 1992 أن التشتت يزداد عند تقديم اختبار جماعي.

واستنتاجا لما سبق، قد يكون نقص التحكم الانفعالي سببا في الفشل أو النجاح معا من منطلق الصدفة والموقف.

الفرضية الواحدة والعشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية الناجحين والفاشلين في الذكاء العاطفي.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	284,57	39,26	0,13	غير دالة
الفاشلون	168	284,02	35,69		

جدول رقم (47): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط الدرجات الكلية بين الناجحين والفاشلين في الذكاء العاطفي.

يبين جدول (47) المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لفئة الناجحين حيث بلغ 284,57لانحراف معياري قدره 39,26، أما عند فئة الفاشلين فقد أشار الجدول أيضا إلى المتوسط الحسابي البالغ 284,02لانحراف معياري قدره 35,69. فيما بلغت قيمة t (0,13) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في الدرجة الكلية للذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة، هذا المتغير لا يؤثر في الفئة الفاشلة. ومنه، قد لا يعد هذا الذكاء أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية الناجحين والفاشلين للذكاء العاطفي.

و تشير هذه النتيجة إلى تساوي الفئتين في الدرجة الكلية للذكاء العاطفي، حيث هذا المتغير قد لا يؤثر في الفشل والنجاح لكنه قد يؤثر في شخصية الناجح أو الفاشل ذوي المستوى المنخفض للذكاء العاطفي. وهذا ما يفسر أن درجة الذكاء العاطفي عند أفراد العينة منخفضة ولم تؤثر في أفراد العينة.

وانخفاض درجة الذكاء العاطفي عند الفاشلين أمر طبيعي متوقع حسب الدراسات السابقة، فهم لا يملكون المهارات الإيجابية في التعامل مع الضغوط (الامتحانات)، وسلبيون، مستغرقون في انفعالاتهم، لا يتحملون المسئولية، لا يثقون في أنفسهم وقدراتهم، تمتلكهم تماما حالتهم النفسية، غير مدركين لمشاعرهم للدرجة التي يضيعون فيها ويتوهون عن أهدافهم، وأنهم أناس مغلبون على أمرهم، فاقدو القدرة على السيطرة على عواطفهم (سرور، سعيد عبد الغني. 2003. ص 38). وبالتالي تكون هذه نتيجة حتمية للفشل في الحياة والحياة التعليمية. وهذا ما تؤكده دراسة (Scott. 2005) ودراسة (Parker and al, 2003) ودراسة (Neff, K. and al. 2005). أما انخفاض درجة الذكاء العاطفي عند الناجحين تفسره نتائج نقاطهم المتحصل عليها في شهادة البكالوريا حيث تراوحت بين 10–11 من عشرين، أي في حدود المتوسط (مقبول)، وبالتالي لو تحصلوا على معدلات عالية لكانت ربما درجات ذكاءهم عالية.

إن انخفاض درجة الذكاء العاطفي تؤدي إلى الفشل في المهنة والتعليم حسب جولمان (هاشم، سامي. 2004). ويرى (كيميس و آخرون 2000) أن الذكاء العاطفي هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية وتقدير الذات والقدرة على التكيف والمرونة في مواقف المحن والدافعية الذاتية والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين (هاشم، محمد موسى. 2004. ص 156). ولقد أكدت هذه النتيجة دراسة Fannin & Barbara Ellen (2002) عن مدى تأثير الذكاء العاطفي على الإنجاز الأكاديمي حيث يرتبطان ارتباطا إيجابيا بالدرجة المدرسية (المعدل) المتوسطة (محمد، مجدي فرغلي. 2007.ص 494).

أما تفسير حصول الطلبة الناجحين على درجات منخفضة في الذكاء العاطفي قد تكون راجعة إلى طبيعة أسئلة امتحان شهادة البكالوريا السهلة (الاختصاصات الأدبية) (حيث أفراد العينة من ذوي هذا

الاختصاص) وإلى السياسة الوطنية للمنظومة التربوية الغير المستقرة والتي تدرج الطلبة الفاشلين في قائمة النجاح أحيانا حتى تغطي عجزها في تسيير هذا القطاع.

الفرضية الثانية والعشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	56,57	8,04	0,97	غير دالة
الفاشلون	168	55,71	8,57		

جدول رقم (48): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط درجات البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي بين الناجحين والفاشلين.

يبين جدول (48) المتوسط الحسابي لدرجات البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي عند الناجحين يساوي 56,57لانحراف معياري قدره 8,04، ويساوي أيضا المتوسط الحسابي لنفس البعد والمتغير لفئة الفاشلين 55,71 لانحراف معياري قدره 8,57. فيما بلغت قيمة t (0,97) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي، حيث هذا البعد لا يؤثر بفعالية في الفشل. ومنه، قد لا يعد هذا البعد الأول (الوعي بالذات) أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الأول (الوعي بالذات) للذكاء العاطفي.

لقد أشارت النتيجة إلى عدم وجود فروق في الوعي بالذات لدى الفئتين وهذا البعد لا يؤثر في الفشل والنجاح ولكنه رغم ذلك قد تجاوز المتوسط الحسابي للفئتين القيمة المفترضة بدرجة ضئيلة، ومنه يمكن تفسير ذالك، في حالة النجاح، أن طلاب الجامعة أكثر وعيا بانفعالاتهم ومشاعرهم، وبالتالي يستطيعون التعبير عنها، ويستطيعون كذلك تحديد جوانب القوة والضعف في شخصياتهم وشخصيات الآخرين، ويستطيعون التحكم في سلوكياتهم ، كما أن الأنشطة الطلابية بالجامعة (الاجتماعية، الثقافية،

الرياضية، الفنية) قد تنمي لدى الطلاب سمات التعاون والتفاعل الاجتماعي والقدرة على التكيف والثقة بالنفس (محمد، مجدي فرغلي. 2007. ص 506) حسب هذا العامل الأخير يعتبر من ضمن الكفاءات الثلاث (الوعي الانفعالي، التقيين الدقيق للذات، الثقة بالنفس) للوعي بالذات حسب نموذج دانيال جولمان. ومنه هذه الثقة بالنفس تؤدي بالطالب إلى النجاح والتفوق الأكاديمي أما في حالة الفشل ورغم عدم تأثير هذا البعد في هذه الفئة، إلا أنه لم يمنعها الوعي بالالتحاق ومواصلة الجهد التعليمي في مراكز التكوين المهني، والخروج من دائرة الرسوب في امتحان البكالوريا سواء كان الفشل للمرة الأولى أو متكررا لأنها أصبحت مدركة وواعية بانفعالاتها وتمكنت من تقييم ذاتها مما أكسبها ثقة أكبر في تجاوز هذه الوضعية (هاشم، نامبي. 2004. ص 134) حيث يصنف الأفراد في نمط الوعي بالذات بأن لديهم وعي وفهم لحياتهم الانفعالية، ويتغلب وضوح الانفعال لديهم على كافة السمات الأخرى للشخصية، ويتميز هؤلاء الناس بالاستقلالية والثقة بالمحيط الخارجي والصحة النفسية الجيدة والنظرة الإيجابية للحياة، وعدم الاستغراق أو التأمل في المزاج السيئ، وعدم الاستغراق في الوسواس، والقدرة على الخروج من المزاج السيئ بسهولة وتساعدهم في يقظتهم العقلية على التحكم في انفعالاتهم. ومنه صاحب هذه الانفعالات والميول يكون قادرا على النجاح.

الفرضية الثالثة والعشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثاني (تنظيم بالذات) للذكاء العاطفي.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	57,97	9,23	1,432	غير دالة
الفاشلون	168	56,52	9,73		

جدول رقم (49): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط الدرجات بين الناجحين والفاشلين في البعد الثاني (تنظيم بالذات) للذكاء العاطفي.

يبين جدول (49) أن المتوسط الحسابي لدرجات البعد الثاني (تنظيم بالذات) عند الناجحين يساوي 57,97لانحراف معياري قدره 9,23، والمتوسط الحسابي لدرجات نفس البعد لفئة الفاشلين يساوي

56,52 لانحراف معياري قدره 9,73. فيما بلغت قيمة t (1,432) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في بعد تنظيم الذات للذكاء العاطفي، حيث هذا البعد لا يؤثر بصفة فعالة في الفشل كما يؤثر في النجاح. ومنه، قد لا يعد هذا البعد (تنظيم الذات) أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثاني (تنظيم بالذات) للذكاء العاطفي.

هذا البعد لا يؤثر في الفشل والنجاح ولم يتجاوز العتبة أو القيمة المفترضة للتأثير وكلا الفئتين صنفتا في المستوى المنخفض لهذا البعد وهذا ما يفسر أنه في حالة الفشل هي نتيجة متوقعة (رغم عدم تأثير البعد) وتتسق مع ما ذكره "جولمان" حيث اعتقد أن هؤلاء الأفراد (الذين لديهم نقص في تنظيم الذات) يتميزون بعدم الضبط الذاتي، أي عدم السيطرة على الانفعالات الخارجية والانفعالات المناسبة وبنقص الجدارة بالثقة، أي نقص النزاهة وعدم تكامل الشخصية ويتميزون أيضا بنقص يقظة الضمير، أي عدم قدرتهم على تحمل المسئولية والوفاء بالالتزامات، وكذلك بعدم القدرة على التكيف أي بمعنى فقدان المرونة في مواجهة التغيير، ومنه يعني نقص التجديد، أي عدم شعور هؤلاء بالارتياح للأفكار والتوجهات والمعلومات الجديدة (هاشم، سامي. 2004. ص 46).

أما تفسير نجاح الطلبة رغم انخفاض في درجة هذا البعد (تنظيم الذات لا يؤثر في الفشل والنجاح) قد يوافق مستواهم، مستوى التعليم المتدني في بلادنا، فلو كان المستوى التعليمي عال والامتحانات لها مصداقية أكثر لصنفوا في خانة الفاشلين. ولا يمنع نجاحهم أيضا عن طريق الغش الذي أصبح ظاهرة مألوفة ومتواجدة بنسب كبيرة.

حتى الروتين اليومي للتعليم أصبح من الصعب القضاء عليه في هذه الأجواء لأنه ينقص الدافعية لذلك وتتطبع التربية بالتلقين والتطبيع لهذا المسار، مما يجعل تنظيم الذات متعسرا حيث يرى أبراهام Abraham 1999أن الروتين لا يساعد الفرد على إدراك حلول بديلة للمشكلات وتنظيم الذاكرة ولا يساعد على زيادة الثقة بالنفس والنجاح في مواقف الصراع والتحدي وعدم التفكير في مواقف الإحباط والفشل، كما أنه لا يساعد على التحكم في الاندفاعية والاستجابة بعقلانية للانفعال، كما أن هذا البعد هو العامل الوسيط في صراع الدور لدى الفرد.

الفرضية الرابعة والعشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثالث (الدافعية) للذكاء العاطفي.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	55,92	8,43	-0,51	غير دالة
الفاشلون	168	56,41	9,58		

جدول رقم (50): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط الدرجات بين الناجحين والفاشلين في البعد الثالث (الدافعية) للذكاء العاطفي.

يبين جدول (50) أن المتوسط الحسابي لدرجات البعد الثالث (الدافعية) عند الناجحين يساوي 55,92لانحراف معياري قدره 8,43، والمتوسط الحسابي لدرجات نفس البعد لفئة الفاشلين يساوي 56,41 لانحراف معياري قدره 9,58. في حين بلغت قيمة t (0,51−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في بعد الدافعية للذكاء العاطفي، حيث هذا البعد لا يؤثر بصفة فعالة في الفشل كما يؤثر في النجاح. ومنه، قد لا يعد هذا البعد (الدافعية) أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الثالث (الدافعية) للذكاء العاطفي.

بعد الدافعية قد لا يؤثر في الفشل حسب هذه الدراسة، و لم يتجاوزه القيمة المفترضة عند كلا الفئتين اللتين صنفتا عند المستوى المنخفض لكن ذلك لا يمنع أن حصول الفاشلين على هذه الدرجة المنخفضة في بعد الدافعية قد يؤثر بشكل ما في الفشل الأكاديمي، حيث يرى "جولمان" أن الدافعية تعبر عن الميول الانفعالية التي توجه أو تيسر الوصول إلى الهدف كالنجاح الأكاديمي، وهذا البعد يظم الكفاءات الشخصية التالية:

- دافع الإنجاز الذي يعني المثابرة والجهد لتحقيق وتحسين المهمة التعليمية كالاستعداد وإجراء الامتحان.
- الالتزام وهو التخطيط لتحقيق الهدف والخطوات الملائمة التي تساعد على الإجابة الصحيحة على أسئلة الامتحان.
- والتفاؤل: وهو الإصرار على الوصول إلى النجاح رغم العوائق والإحباطات (في حالة تكرار الفشل في امتحان البكالوريا) (هاشم، سامي. 2004).

أما تفسير نقص أو انخفاض الدافعية عند أفراد عينة الناجحين هو راجع لسهولة أسئلة الامتحانات الأدبية في امتحان البكالوريا، مما لا يتطلب مجهودا ودافعا أكثر للإنجاز، حيث أن أغلبية الممتحنين يمثلون طلبة علم النفس السنة الأولى، هؤلاء الأفراد يصنفون في نمط "القبول" حسب جولمان أي يتميزون بوضوح المشاعر ويتقبلونها ولا يحاولون تغييرها (هاشم، سامي. 2004. ص 134).

وقد ترجع انخفاض درجة الدافعية لدى طلبة السنة أولى جامعي إلى الطاقة المستنزفة في التحضير والاستعداد إلى شهادة البكالوريا من ضغط وإجهاد فكري، مما جعلها تنخفض بعد الحصول على هذه الشهادة لأن طبيعة عمل الذهن يكون في فترات نشيطا وفترات أخرى يقل نشاطه من خلال (الدورة الطبيعية لأي جهد ذهني أو حتى بدني).

وهذا ما يؤكده وينر في (عطية، جميل. 1999) أن توتر الانفعالات يكون له دور سلبي على الدافعية وبالتالي على توجيه السلوك. وكذلك قد يكون دور توقع الطالب للفشل بعدم تحقيق الهدف يسهل من عملية الانطفاء وبالتالي انخفاض الدافعية للعمل وهذا ما قد يحدث بعد إجراء امتحان ما.

الفرضية الخامسة والعشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الرابع (التعاطف) للذكاء العاطفي.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	52,77	8,75	0,17	غير دالة
الفاشلون	168	52,60	8,72		

جدول رقم (51): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط الدرجات بين الناجحين والفاشلين في البعد الرابع (التعاطف) للذكاء العاطفي.

يبين جدول (51) أن المتوسط الحسابي لدرجات البعد الرابع (التعاطف) عند الناجحين يساوي 52,77لانحراف معياري قدره 8,75، والمتوسط الحسابي لدرجات نفس البعد لفئة الفاشلين يساوي 52,60 لانحراف معياري قدره 8,72. في حين بلغت قيمة t (0,17−) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في بعد التعاطف للذكاء العاطفي، حيث هذا البعد لا يؤثر

بصفة فعالة في الفشل كما يؤثر في النجاح. ومنه، قد لا يعد هذا البعد (التعاطف) أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الرابع (التعاطف) للذكاء العاطفي.

قد لا يؤثر بعد التعاطف في الفشل حسب ما توصلنا إليه في هذه الدراسة، عكس ما توقع ولم يتجاوز القيمة المفترضة حتى يؤثر في شخصية كلا الفئتين اللتين صنفتا عند المستوى المنخفض، لكن لا يمنع حصول الفاشلين على هذه الدرجة المنخفضة في التعاطف قد يؤثر بشكل ما في شخصية الفاشل وقد تتسق هذه النتيجة مع ما ذكره جولمان أن التعاطف من الكفاءات الاجتماعية التي يجب أن يتحلى بها الفرد حتى يسلك طريق النجاح من فهم وتطوير الآخرين والتوجه نحو الخدمة وتنوع الفعالية والوعي السياسي كلها أمور تشعر الفرد بالرضا والإقبال على الجهد والمثابرة والنجاح (هاشم، سامي. 2004).

ويرى هوفمان M. Hoffman في (خوالدة، محمود. 2004) أن القدرة على التعاطف هي قدرة تدفع الناس إلى إتباع مبادئ أخلاقية معينة ... وهو من المواهب التي تسهل القدرة على المواجهة. والعاطفيون هم أشخاص لامعون في جميع المواقف الحياتية. ويرى جولمان أيضا (المرجع السابق) أن العواطف تقود التفكير والقيم والبقاء وبالتالي النجاح. وبالتالي بما أن هذه الفئة الفاشلة حصلت على درجة منخفضة في التعاطف كانت نتيجتها الرسوب في امتحان البكالوريا.

أما تفسير حصول فئة الناجحين على انخفاض درجة هذا البعد قد يعود إلى انشغال طلبة الجامعة وقت تطبيق المقياس على ما يدور في الجامعة وعلى تثبيت أنفسهم في هذه الأجواء الجديدة التي ينظرون إليها نظرة حذر وترقب أو اندفاع يلهيهم عن خدمة الآخرين والإحساس بهم، لأنهم إذا اعتقدوا أن يكونوا أشخاصا محبوبين ومرضيين عنهم من طرف الآخرين والعمل على ذلك، فقد يفقدون الاستقلالية (دخول الجامعة) ويصبحون أقل شعورا بالأمان وأكثر عرضة للإحباط.

إذ قد تكون العواطف عاملا مهما في حدوث الفشل إذا انخفضت درجته حيث يمكن أن لا تسهّل بطريقة انتقائية استرجاع المعلومات المعرفية التي تعتمد على الحالة المزاجية ساعة إجراء الامتحان (عطية، عز الدين، جميل. 1999).

ويؤكد (Christopher, V. 1998) أن بعض النظريات تنظر إلى العواطف على أنها ظواهر غير منتظمة توتر الفرد كنظرية IZARD التي يقر من خلالها على الدور الوظيفي في تطوير العلاقات والاتصالات والضبط الذاتي أي قد توتر العاطفة الضبط الذاتي للفرد.

ويرى أيضا (Dumonchel, Paul. 1995) أن العواطف ليست ظواهر فردية خالصة بل منشأها اجتماعي. وافتقار الطلبة الفاشلين للتعاطف راجع لعدم تلقيهم وتنميتهم وتعلمهم لهذا البعد من المحيط الأسري والتعليمي حيث هذه العواطف هي التي تبين اجتماعية الفرد.

ولأهمية دور التعاطف في الإنجاز الأكاديمي الفاشل، يرى (عطية، جميل. 1999) أن الحالة المزاجية (من التعاطف) لها علاقة مباشرة بالفشل، حيث أن انفعالات الفرد الشديدة قد تدفعه إلى اختيار جوانب معينة من الشيء المدرك (أسئلة الامتحان) حيث يركز عليها اهتمامه و يهمل جوانب أخرى، مما يؤدي إلى تشويه الإدراك. وكذلك إذا انعدمت وتعطلت العواطف تعطلت الوظائف النفسية واضطربت.

الفرضية السادسة والعشرون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) للذكاء العاطفي.

وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين:

الفئات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Sig. (2-tailed)
الناجحون	188	62,56	12,20	-0,15	غير دالة
الفاشلون	168	62,76	11,64		

جدول رقم (52): يبين الفروق والدلالة الإحصائية لمتوسط الدرجات بين الناجحين والفاشلين في البعد الخامس (المهارات الاجتماعية)للذكاء العاطفي.

يبين جدول (52) أن المتوسط الحسابي لدرجات البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) عند الناجحين يساوي 62,56لانحراف معياري قدره 12,20، والمتوسط الحسابي لدرجات نفس البعد لفئة الفاشلين يساوي 62,76 لانحراف معياري قدره 11,64. في حين بلغت قيمة t (-0,15) وهي غير دالة. وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناجحين والفاشلين في بعد المهارات الاجتماعية، حيث هذا البعد لا يؤثر بصفة فعالة في الفشل كما يؤثر في النجاح. ومنه، قد لا يعد هذا البعد (المهارات الاجتماعية) أحد العوامل النفسية المساهمة في حدوث الفشل الأكاديمي.

وبالتالي، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في البعد الخامس (المهارات الاجتماعية) للذكاء العاطفي.

قد لا يؤثر بعد المهارات الاجتماعية في الفشل حسب ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة وهو عكس ما توقع ولم يتجاوز عتبة التأثير حتى يؤثر في شخصية كلا الفئتين اللتين صنفتا عند المستوى المنخفض، لكن ذلك لا يمنع حصول هؤلاء على هذه الدرجة المنخفضة قد يؤثر بشكل ما في الفشل الأكاديمي وقد تتسق هذه النتيجة مع ما ذكره "جولمان" أن المهارات الاجتماعية هي كفاءة اجتماعية والطلبة الفاشلين في امتحان البكالوريا كانت تنقصهم هذه الكفاءة، وبالتالي ليست لديهم البراعة في التصرف أوقات الشدة ولا يملكون شروط التأثير ولا الاتصال ولا يعرفون إدارة الصراع يعني التردد في الإجابة على أسئلة الامتحان وحل المشكل لأن هذا يتأتى من الثقة بالنفس التي يستمد أسسها من الروابط الاجتماعية والتعاون والمشاركة والعمل في الجماعة (هاشم، سامي. 2004) وإستراتيجية حل المشكل من أهم المهارات، حيث يرى Bowers 1991 أن مهارة أداة معالجة المعلومات تؤثر فيها الحالات النفسية الإيجابية والسلبية. فعندما يكون الطالب سعيدا وحالته النفسية إيجابية (في علاقته مع الآخر) يمكن أن يتحسن الأداء الفكري، كما تتحسن عملية استعادة الخصائص الإيجابية للمعلومات. ووجد أن الطلاب ذوي الحالات النفسية السيئة يستغرقون وقتا أطول في معالجة المعلومات ويبحثون عن السمات السلبية للمادة (وكونواي، أشمان أدريان. 2008).

ويرى Hammer أن الذكاء العاطفي يعكس قدرة الفرد على فهم وإدارة الطاقة الانفعالية والتعبير عنها في صورة مهارات اجتماعية (هاشم، سامي. 2004. ص 38).

ويؤكد جولمان في (المرجع السابق ص 146) أن لكل شخص بروفيل خاص يحدد قوة وحدود كل كفاءة ولا يصل أي شخص إلى حد الكمال في هذه الكفاءات وعرفها بالكفاءة الانفعالية وهي تعني القدرة المتعلمة التي تعتمد على الذكاء العاطفي وتؤثر في أداء الفرد.

ويؤكد Adler 1997 أن الذكاء العاطفي ينتج عن التفكير ذي الكفاءة العالية (هاشم، سامي. 2004. ص 149).

أما تفسير حصول الناجحين على الدرجات المنخفضة في هذا البعد قد يرجع إلى طبيعة التربية الأسرية والتعليمية التربوية التي تتميز بعدم الاعتدال (القسوة – التسامح) والتلقين والتطبيع حيث يصبح الفرد فاقدا لحريته ولثقته في نفسه مما يفقده هذه المهارات.

الاستنتاج العام:

استنتاجا لما سبق، تبين نتائج الدراسة أن البعض منها لم يكن متوقعا، بمقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، حيث كشفت عن الفروق بين الناجحين والفاشلين في شهادة البكالوريا، فيما يخص بعض المخططات المبكرة غير المكيفة ومجالاتها .

ففيما يخص المخططات المبكرة غير المكيفة، فقد أظهرت الدراسة ثلاثة مجالات كان تأثيرها واضح وبفعالية في الفشل الأكاديمي وهما: المجال الأول (الانفصال والرفض) والمجال الرابع (التوجه المفرط نحو الآخرين) و المجال الخامس(اليقظة المفرطة والكف). أما المخططات المؤثرة في الفشل الأكاديمي فهي كذلك ثلاثة مخططات: المخطط الأول (النقص العاطفي) والمخطط العاشر(الخضوع) والمخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة والنقد المفرط).

أما في ما تعلق بنتائج المتغير الثاني (الذكاء العاطفي)، فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الناجحين والفاشلين بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء العاطفي وأبعاده الخمسة، أي بمعنى أن هذا المتغير وهذه الأبعاد قد لا تؤثر في الفشل الأكاديمي، غير أن البعد الأول من الذكاء العاطفي عادل تقريبا عتبة الوجود لدى الفاشلين،بمعنى أن هناك عجز ما في هذا الجانب لدى هذه الفئة . وبالتالي هذه النتائج قد توافق بعض ما جاء به جيفري يونغ في نظرية المخططات المبكرة غير المكيفة. وبعض ما جاء به دانيال جولمان في نظرية الذكاء العاطفي.

هذا وقد أمكن الوصول إلى بعض من الاستنتاجات الأساسية ،بناء على نتائج هذه الدراسة ، وهي على النحو التالي :

- قد يشكل مخطط الحرمان العاطفي المحور الأساسي للمخططات المؤثرة في شخصية الفاشلين، للاعتبارات التالية :

أ/ من الناحية النفسية النمائية، فإن الإشباع العاطفي يعد من أهم الحاجات الأولية الأساسية لدى الطفل، وإن لم يكن أهمها. وأي خلل في هذا الإشباع يعرض صاحبه إلى اختلال واضح في البناء السوي للشخصية. فهو ذات صلة وثيقة بالحاجة الأولية المتمثلة في الأمن المرتبط بالتعلق بالآخرين الذي يتضمن الاستقرار، والتربية المهتمة، والتقبل.حسب جيفري يونغ .

ب/ تستمر الحاجة للإشباع العاطفي في استثارة صاحبها طيلة مراحل عمره، وقد تعرف إلحاحا متزايدا في مرحة المراهقة وبداية مرحلة الرشد، خاصة إذا كان هناك "عجز تراكمي" منذ الطفولة، وهو الأمر الذي يدفع الفرد إلى البحث عن هذا الإشباع، سواء بالطرق السوية أو غير السوية، وبشكل اندفاعي، ما يصبح يشكل أولوية الأولويات، وهو ما يؤدي إلى عرقلة

النشاطات الاجتماعية، خاصة التحصيل الدراسي الذي يتطلب استثمار كل الموارد الذاتية لتحقيق إنجاز في هذا المجال.

- قد يتسبب مخطط الحرمان في نشوء مخططات أخرى حيث تم تسجيل ارتباط وثيق بين مخطط الحرمان العاطفي ومخطط الخضوع لدى الفاشلين، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.29) دال عند مستوى 0.01. وهو الأمر الذي يشير إلى إمكانية وجود علاقة سببية محتملة بين المخططين. ومن الناحية التحليلية، يمكن تفسير هذا الارتباط بأن الفرد الذي يشكو الحرمان العاطفي، يكون مندفعا نحو إشباع هذه الحاجة، وفي أغلب الحالات قد يصبح خاضعا وتابعا للأشخاص الذين يمدونه بهذه العاطفة، على غرار ما نلاحظه إكلينيكيا لدى الشخصية الهستيرية التي تعاني من شره عاطفي، ما يدفعها إلى محاولة التشبث والخضوع للأشخاص الذين ترى فيهم مصدر للإمداد العاطفي.
- قد يوجد اختلاف لدى الفاشلين الذين يعانون من مخطط الحرمان العاطفي، في الأساليب التكيفية المختلة التالية :

أ/ الخضوع : حيث يختار ذوو هذا المخطط زملاءهم الذين يمدونهم بقدر من العاطفة.

ب/ التجنب : يتجنبون كل العلاقات الحميمية.

ج/ التعويض : يطالبون زملاءهم وأصدقاءهم بالكثير.

إن استخدام مثل هذه الأساليب التكيفية المختلة لدى البعض ، قد يدفع بهم إلى نوع من الخضوع والتبعية للآخرين في حالة استعمال أسلوب الخضوع، أو إلى نوع من العزلة الاجتماعية في حالة استعمال أسلوبي التجنب والتعويض، وهو ما قد يؤثر على التحصيل الدراسي الذي يتطلب درجة معينة من التفاعل الاجتماعي الذي يسمح بتجديد الطاقة ، والتنافسية.

- يتصف ذوو مخطط الخضوع بالتبعية المفرطة للآخرين، تجنبا لغضبهم، أو مخافة التخلي ، أو عدم الإشباع العاطفي . ويتجلى هذا الخضوع في مظهرين أساسين :

أ/ خضوع الحاجات : إلغاء رغباتهم الذاتية وتفضيلاتهم.

ب/ خضوع الانفعالات : إلغاء الاستجابات الانفعالية الذاتية، خاصة الغضب.

ويمكن أن نستنتج من هذا الشرح، أنه من المحتمل أن يكون التلاميذ أو المتعلمين الفاشلين في امتحان البكالوريا قد اختاروا شعبا لا تتفق مع رغباتهم وميولهم وقدراتهم الذاتية وأرغموا بطريقة أو أخرى على اختيار والتوجه نحو شعبة مغايرة ومتعارضة مع هذه الرغبات والميول والقدرات، خضوعا لرغبات الوالدين، أو أشخاص آخرين ذوي الأهمية السيكولوجية ، أو غيرهم(وهو ما يسمى بخضوع الرغبات) ، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تضييق فرص النجاح وتفتح الشخصية.

من جهة أخرى، فإن خضوع الانفعالات قد تؤدي مع مرور الوقت إلى نوع من البلادة الانفعالية، أو التخدر الانفعالي، فيفتقد الفرد كل رغبة، وبما أن الرغبة ترتبط بالإرادة، فإن غياب الإرادة تقلل من درجة الحافزية، ودافعية الإنجاز، وهو ما يشكل فعلا مانعا نحو التحصيل والنجاح.

- يستخدم ذوو مخطط الخضوع الأساليب التكيفية المختلة التالية :

أ/ الخضوع : يترك للآخرين التحكم في الوضعية والتقرير في مكانه.

ب/ التجنب : يتجنب الوضعيات التي من شأنها أن تضعه في صراع مع الآخرين.

ج/ التعويض : التمرد على السلطة.

إن من شأن هذه الأساليب التكيفية المختلة أن تفضي إلى الفشل الأكاديمي ، فالخضوع لا يسمح للتلميذ أن يقرر بنفسه لمصلحته ولمستقبله، وقد يصاحب رفاق الحي من تسربوا من المدرسة في التعليم المتوسط، فيؤثرون على دافعيته في التحصيل الدراسي، واستكمال مشواره التعليمي. كما أن التجنب يجعل من التلميذ يتخوف من المناقشة أو طرح الأسئلة الاستفهامية، أو الدفاع عن آرائه وأفكاره، حتى ولو كانت صائبة، وهذا من شأنه أن يعرقل من التحصيل الدراسي ، ويكون مآله في أغلب الحالات الفشل الأكاديمي. أما التعويض الذي يدفع نحو التمرد على السلطة، فقد يجد التلميذ فرصة في ألا ينصاع لأوامر الوالدين أو الأساتذة بالاستذكار، وبذل الجهد للنجاح في الامتحان، متمردا على هؤلاء الذين يمثلون سلطة معينة ، وبالتالي يكون المآل دون شك الرسوب في امتحان البكالوريا.

- قد يبدو أن مخطط المثاليات المتطلبة غير منسجم مع المخططين السابقين، ويساعد صاحبه على الإنجاز والنجاح، خاصة وأنه يتميز بنوع من البحث عن الإتقان المفرط، والتقيد الغير المرن بالقواعد، والانشغال الدائم بالوقت ، وغير أنه في حقيقة الأمر من جهة أخرى، تتناقض هذه الخصائص مع التفتح والمرونة والفعالية والإبداع، حيث يكون صاحبها عرضة للتوتر والضغوط، خاصة في مواقف الإنجاز (كالامتحان). وهو الأمر الذي يفقد من إمكانات التلميذ أو المتعلم. كما يشكو صاحبها من مشاكل صحية(عضوية) ، وتجاهل الراحة والاسترجاع، وكل هذه المسائل قد تدفع التلميذ إلى التعب العصبي، فيدخل الامتحان وهو منهك القوى، خاصة وأن امتحان البكالوريا يكون في نهاية السنة. كما يتصف صاحب هذا المخطط بالميل نحو الإتقان المفرط لتفادي العار ونبذ الآخرين، وهو ما يشكل ضغطا إضافيا على التلميذ أثناء الامتحان، لا يستطيع إدارته وتحمله.
- من منظور آخر، قد يرتبط هذا المخطط (المثاليات المتطلبة) مع المخططين السابقين (الحرمان العاطفي، والخضوع) بكونه أسلوب تكيفي لهما. فحسب هورويتز (Horowitz.1997) فإن سيرورة التحكم الدفاعي أو أساليب التكيف قد تأخذ الأشكال الثلاثة التالية :

أ/ تجنب الأفكار المؤلمة من خلال محتوى التعبير.

ب/ تجنب الأفكار المؤلمة من خلال طريقة التعبير.

ج/ التكيف بتغيير الدور (أي الانتقال من الدور السلبي إلى دور متضخم متعال)

ويبدو أن الفئة الفاشلة قد تعاني من مخططي الحرمان العاطفي والخضوع، ما يجعلها في موقف الضعيف السلبي ، لذلك استخدمت الأسلوب التكيفي الثالث، بتغيير الدور السلبي إلى دور مخطط المثاليات المتطلبة، أي دور متضخم ومتعال. ومن هنا قد يشكل المخططين الأوليين النواة الأصلية والأساسية لشخصية الراسبين ،فيما يعد مخطط المثاليات المتطلبة في مجمله أسلوبا تكيفيا للمخططين السابقين.

- إذا حللنا الأساليب التكيفية التي قد يستخدمها ذوو مخطط المثاليات المتطلبة ، والتي تتمثل فيما يلي :

أ/ الخضوع : إمضاء معظم الوقت في المحاولة أن يكونوا مثاليين متقنين.

ب/ تجنب وتسويف الوضعيات والمهام التي يتم تقييم إنجازهم خلالها.

ج/ التعويض : عدم الانشغال و الاكتراث بأي معيار حيث يقومون بمهامهم بصورة سريعة ومهملة.

إن مثل هذه الأساليب المستخدمة تكون انعكاساتها جد وخيمة ، إن لم نقل كارثية ، على نتائج أي امتحان ، وتحديدا امتحان البكالوريا، حيث يفضي أسلوب الخضوع إلى الاهتمام بالتفاصيل والبحث عن الإتقان، وهو الأمر الذي يجعله غير قادر على إتمام كل أسئلة الامتحان ، أو تغيب عنه النظرة الكلية في تحليل الموضوعات. وفي حالة استخدام أسلوب التجنب، فإن التخوف من الوضعيات التي يقيم فيها التلميذ تجعله يهرب منها، ويلتمس الأعذار، خاصة امتحان البكالوريا، وقد يسوف مرة بعد مرة الاستذكار، لكن في يوم الفصل يجد نفسه مقحما رغم إرادته في اجتياز هذا الاختبار، وهو ما يشكل بالفعل وضعية ضاغطة قد لا يتحملها، ولا يستطيع إداراتها. ما ينعكس سالبا على أدائه. وفي حالة استخدام التعويض، فإنه يحاول الإجابة بسرعة عن الأسئلة ، دون انضباط بأي معايير أو تعليمات، وبصورة مهملة، وهو الأمر الذي يفضي إلى الفشل في الإجابة الصائبة الكاملة الوافية لأسئلة الامتحان.

- قد يكون مخطط المثاليات المتطلبة مخططا متجذرا في شخصية الفئة الفاشلة، وهنا يعود الفشل الأكاديمي، في تصورنا، إلى أن خصائص هذا المخطط، كالميل للاتقانية المفرطة، والتدقيقية، والاهتمام بالتفاصيل، والتجاهل للراحة والترفيه والاسترجاع، تعد عوامل حاسمة في التعرض للتوتر المستمر واستنفاذ الطاقة وبالتالي التعرض إلى التعب العصبي، وما يتبعه من عجز في الاستذكار والتركيز ، والانتباه، وهبوط في الدافعية. وكلها ظواهر تقلص من فرص التحصيل الدراسي والنجاح. كما أن اتصاف ذوو مخطط المثاليات المتطلبة بغياب المرونة ، والتفكير

الإبداعي والتركيبي، تعرقل النظرة الشمولية الإدماجية، مما يصعب على التلميذ التعامل الأنسب مع أسئلة امتحان البكالوريا.

- الملاحظ أن مخطط الفشل لم يسجل لدى التلاميذ الراسبين، وإذا عرفنا أن مخطط الفشل يعني اعتقاد صاحبه بأن الفشل يلازمه، ولا يمكن تجنبه، كما أنه يفتقر للقدرة على تحقيق النجاح، مثلما يفعله الآخرون، وفي جميع الحالات، سواء في المدرسة ، أو العمل، أو في النشاطات الاجتماعية الأخرى، وغيرها، مع اعتقاده بأنه أبله، غير كفء، دون مواهب، جاهل، وأقل شأنا من الآخرين. فهذا يعني طبيعيا أن الرسوب في امتحان البكالوريا لا يرتبط بهذا المخطط المعمم على جميع جوانب الشخصية ، وفي جميع المجالات. ما يعني أن الرسوب في هذه الحالة ليس سوى مجرد إخفاق قد يتعرض له أي تلميذ لأي سبب. وفي دراستنا هذه يعود إلى المخططات المذكورة ، وبالتالي يمكن تجاوزه بالتقليل من حدة تأثير هذه المخططات ، أو بمعالجة سبب الإخفاق على وجه عام. فالفشل هنا ليس مخططا متأصلا في شخصية الفئة الراسبة المدروسة، لهذا تحتفظ هذه الفئة بشيء من الثقة في الذات في إمكانية تحقيق النجاح في هذا الامتحان إذ تم إعادته، أو تحقيق النجاح في مجالات أخرى في الحياة. ونستنتج هنا أن مخططات الحرمان العاطفي والخضوع والمثاليات المتطلبة يمكن معالجتها والوقاية من تأثيرها عبر برامج علاجية مناسبة تقدم في أوانها. لذلك يستحسن أن نستخدم مفهوم التعثر الأكاديمي أفضل من الفشل الأكاديمي في حالة الرسوب في امتحان البكالوريا، إذ يبدو أقرب في التعبير عن هذه الظاهرة والحالة.
- إن الوعي بالذات كأحد أبعاد الذكاء العاطفي ، حتى ولو لم تتحقق فرضيته، إلا أن هذا البعد قد عادل تقريبا القيمة المفترضة لدى الفئة الفاشلة، أو عتبة الوجود، بمعنى أنه لا يتوفر لديها بشكل جلي ، أو تشكو في عجز في هذا الجانب. وعليه يبدو وجود هذا العجز ولو نسبيا، والاعتراف بوجوده، أمرا منطقيا، فإن القدرة على معرفة الذات، والوعي بما تنطوي عليه من جوانب العجز واختلال، والوقوف على الأساليب غير المتكيفة في التفكير والانفعال والسلوك والعلاقات البينشخصية، وتبين الاستراتيجيات التكيفية المختلة في المواقف الضاغطة(كالامتحان) كفيل بأن يسمح للتلميذ بالقدرة على التغيير والتعديل من كل هذه الاختلالات، وتعويضها ولو نسبيا، بأساليب توافقية أكثر سواء. وقد يشكل الوعي بالذات كأحد أبعاد الذكاء العاطفي ، عاملا مخففا ومعدلا في التقليل من حدة تأثير المخططات المبكرة الغير المتكيفة (خاصة الحرمان العاطفي والخضوع) .

كما أمكن من خلال نتائج هذه الدراسة التوصل إلى استنتاجات فرعية أخرى نلخصها فيما يلي :

- جميع مجالات المخططات لا تتساوى من حيث التأثير، حيث قد نجد مجالا ما يؤثر أكثر في شخصية الفرد من المجالات الأخرى وهذا ما يؤكده (Rusinek. Stéphane. 2006) حينما يرى أن هناك مخططات لا تظهر لأنها تكون قليلة الحساسية، وبالتالي قليلة التأثير في بعض الوضعيات الخاصة.
- وضعت لمقياس المخططات مستوى واحد رغم أن كل مخطط أو مجال يؤثر في الفشل بدرجة مختلفة على حسب أهميته.
- الفهم العميق للشخصية يتأثر أكثر على تفاعل مجموعة من المخططات أكثر من مخطط واحد منفرد، ولهذا قد تكون المجالات أكثر تعبيرا عن الشخصية وتأثيرها على النجاح والفشل.
- قد لا تكفي المخططات لتفسير الفشل والنجاح حيث ينبغي مراعاة ما يسمى بالتقديرات الأولية والثانوية حسب ما طرحته النظرية التفاعلية لـ Lazarus et Folk man. حيث ترى (Bruchon Schweitzer, 2002) أن التقييم الأولي هو تفاعل بين الفرد وبيئته في بذل الجهد من أجل التوافق وهو معرفة كيفية تفسير وضعية أو موقف ما وتقدير خصائصه من حيث الشدة والمدة وقدرة التحكم. أي وجود موقف واحد، لكن تختلف نظرة الأشخاص إليه كل على حسب تقديره وأهميته ويسمى بمرحلة التقييم. أما التقييم الثانوي: وهو يأتي من المرحلة السابقة ويسمى بمرحلة المواجهة، وتقدير الشخص لقدرته في التعامل مع هذه الوضعية مع الاعتقاد الدائم بأن الفرد قد يتلقى المساندة الاجتماعية عندما يكون في حاجة إليها حتى إذا كانت ناقصة وغير كافية. هذا التفاعل بين الفرد والمحيط يتماشى مع مجاله الإدراكي المعرفي والعاطفي والسلوكي والفيزيولوجي.
- العوامل المعدلة (Facteurs Modérateursr) تخفف من تأثير المخططات كمفاهيم التحكم، الفعالية الذاتية، العزو السببي، التحكم المدرك، الصلابة النفسية، التلاؤمية،و السند الاجتماعي. حيث في السببية الإمراضية ترجع ظواهر الاضطراب والأمراض إلى (4) أربعة عوامل: مهيأة، مفجرة، معدلة، ومدعمة. فالعوامل المعدلة هي الناظمة التي تتدخل لمنع حدوث الاضطرابات أو الأمراض النفسية من أجل حماية شخصية الفرد رغم توفر العوامل المهيأة والمفجرة، وبالتالي فهي تخفف من حدة تأثير المخطط على الفرد الذي يعاني وهذا ما يفسره أنه رغم وجود بعض المخططات المؤثرة عند الناجحين، إلا أن لم يتعرضوا للفشل ، ما يعني أن هذه العوامل المعدلة قد ساهمت في عدم حدوث الفشل عند هؤلاء.
- بعض المخططات المبكرة غير المكيفة تكون متأخرة في الظهور حيث لا تظهر في مرحلة المراهقة وبداية سن الرشد (Rusinek. Stéphane. 2006).

- قد يتداخل تأثير المتغيرين في بعضهما في نتائج الدراسة للأطروحات الثلاث حيث صنف هذا الطرح من ضمن الموجة الثالثة العاطفية التي بدأت بداية 1990 وهي توافق نظرية Linehan 2000 (النظرية الديالكتية السلوكية) ونظرية إفراغ الوعي Régal et Hall ونظرية جيفري يونغ (Cottraux, Jean, 2007) هذا التدخل والتنوع قد يجعل النتائج غير مؤكدة. ولا يجب حصرها في المخططات.
- نظرية التوقع و عزو الفشل والنجاح قد تقلل من تأثير المخططات على الفشل الأكاديمي لأنها ترجع هي بدورها عزو الفشل إلى عوامل ذاتية وخارجية وإلى توقع النجاح أو الفشل الذي له علاقة مباشرة بالحياة الأولى للفرد والتنشئة الأسرية وإلخ .
- تصنيف الطلبة عند المستوى المنخفض في الذكاء العاطفي قد يكون مؤشرا على مدى تأثير المخططات المبكرة في شخصية الفرد.
- قد توافق هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Grebot, E and Dephamix G. 2004) في أن المخططات المبكرة غير المكيفة لها أثر سلبي في منع الممتحنين استعمال استراتيجيات التحكم في مواقف الامتحانات ، مما تؤدي إلى الفشل الأكاديمي.
- وقد توافق هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Walburge, Vera and al. 2008) في أن الطلبة الناجحين للسنة أولى جامعي تكون معدلات أو درجات مخططاتهم مرتفعة من الطلبة المتخرجين.
- قد توافق كذلك هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Tister. D & Ansalane, G. 2006) ودراسة (Kirazoglu, Ceme. 2009) التي تنص كليهما على دور المنظومة التربوية السلبي والإيجابي في النجاح والفشل حيث قد يصنف الفاشلون في قائمة الناجحين لاعتبارات عديدة.
- تتسق بعض هذه النتائج مع دراسة LEBDINA Manzoni التي ترجع أسباب الفشل الأكاديمي إلى العوامل الخارجية
- تتسق بعض هذه النتائج مع دراسة FANNINالتي ترجع أسباب الفشل الأكاديمي إل الذكاء التحليلي .
- الاعتماد على التقارير الذاتية في بناء الاختبارات حيث من خلال استعراض المقاييس المتاحة في التراث الأجنبي وجد أن غالبيتها، إن لم يكن كلها تشمل النوعين معا –عبارات التقدير الذاتي والعبارات الموقفية– أما المقاييس التي ترجمت إلى العربية أو التي صيغت في البيئة الجزائرية، قد بنيت على أسلوب واحد فقط هو أسلوب التقدير الذاتي على الرغم مما عليه من مآخذ عديدة، حيث يشير سالوفي و زملاؤه 2000 إلى أن أفضل طريقة لقياس الذكاء العاطفي هي تلك التي تعتمد على مقاييس إنهاء المهمة أو ما يسمى مقاييس القدرة، وأنه على الرغم من ظهور العديد من الاختبارات التي تقوم على أسلوب التقدير الذاتي، إلا أنها لا تستطيع التمييز بدقة بين الذكاء

العاطفي وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالشخصية، كذلك لا يمكن تقييم الذكاء العاطفي للفرد عن طريق تقديره هو بذلك فمثلا لا نعتقد أن الشخص ذكي أو ماهر لمجرد إجابته بالإيجاب عن سؤال مثلا "هل ترى نفسك حكيما أو مهما" (محمد، مجدي، فرغلي. 2007) .

- جهل الطلبة الفاشلين والناجحين بأهمية ومكانة ودور البحث العلمي حيث يعتبرونه جزءا من التسلية والتنكيت عند إجابتهم على اختبارات الدراسة.
- حصر عينة البحث على فترة المراهقة (المتأخرة) تجعلهم يجاوبون على أسئلة المقياس بطريقة غير صحيحة وغير صريحة لطبيعة هذه المرحلة وأهمية تأكيد الذات والهوية مما يجعلهم غير صادقين، وإظهار الجوانب الإيجابية وإخفاء الجوانب السلبية حتى أمام أنفسهم.
- الاستغراق الطويل في المدة والجهد عند الإجابة على أسئلة المقياس قد يدفع الطالب إلى الملل والتوتر، وبالتالي الإجابة بدون تمعن وتأمل والإسراع في الرد.
- اختلاف تعريف مفهوم الذكاء العاطفي كسمة أو كقدرة قد يجعل النتائج مختلفة عند تناولها لنفس المتغيرات والطرح.
- بالمحصلة قد نعتبر افتراضيا أن من بين الأسباب النفسية للرسوب في امتحان البكالوريا يعود إلى "ملمح شخصية كامن " يتضمن مخططات الحرمان العاطفي والخضوع، و قد تلجأ هذه الشخصية إلى استخدام مخطط المثاليات المتطلبة كأسلوب تكيفي تعويضي، وهي في كل هذا تفتقر بطبيعة الحالة إلى القدرة على الاستبصار والوعي بالذات نسبيا.

خلاصة:

لقد تناولت هذه الدراسة متغيرات لمفاهيم قد تكون جديدة الطرح من خلال نظريتين حديثتين هما: نظرية الذكاء العاطفي لدانيال جولمان والنظرية المعرفية الإكلينيكية للمخططات المبكرة غير المكيفة لجيفري يونغ للوقوف على العلاقة الممكنة بين المخططات المبكرة غير المكيفة والذكاء العاطفي بالفشل الأكاديمي وهو الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا، حيث أصبح الفشل الأكاديمي من المواضيع المهمة التي تشغل بال واهتمام الباحثين التربويين والإكلينيكيين والأخصائيين النفسانيين المدرسيين لتكرار حدوث الفشل أو الرسوب في شهادة البكالوريا عند نفس الأشخاص رغم تفوقهم الدراسي خلال المواسم الدراسية الثانوية الثلاث أو خلال الموسم الدراسي النهائي للسنة الثالثة،

ولنجاح التلاميذ (في شهادة البكالوريا) ضعيفي التحصيل وذووي معدلات فصلية ضعيفة وربما كثيري الرسوب في المواسم السابقة.

حاولت هذه الدراسة الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى الرسوب في امتحان شهادة البكالوريا عند هؤلاء مع افتراض أن المخططات المبكرة غير المكيفة والذكاء العاطفي قد يكونا من بين العوامل النفسية المعرفية التي تؤدي إلى هذه النتيجة. ولذلك قمنا بطرح التساؤلات العامة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص مجالات المخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في مجموع المخططات المبكرة غير المكيفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية للناجحين والفاشلين في الذكاء العاطفي وأبعاده؟

ولقد صيغت فرضيات البحث العامة بالشكل الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين فيما يخص مجالات المخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الناجحين والفاشلين في مجموع المخططات المبكرة غير المكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية للناجحين والفاشلين في الذكاء العاطفي وأبعاده.

وللكشف عن هذه العلاقة استخدمنا المنهج الوصفي من نوع الدراسات السببية المقارنة وأجريت الدراسة على عينة تقدر بـ 356 فردا (188 ناجحون، 168 فاشلون) موزعين على السنة أولى جامعي ومعاهد التكوين الوطني، وتم تطبيق على كلا الفئتين مقياسين: المقياس المختصر لجيفري يونغ للمخططات المبكرة غير المبكرة غير المكيفة ومقياس الذكاء العاطفي عبد المنعم الدردير.

ولقد أسفرت هذه الدراسة على نتائج كان البعض منها غير متوقع، حيث أظهرت نتائج المتغير الأول لمجالات المخططات المبكرة غير المكيفة وجود عوامل نفسية مؤثرة في الفشل فيما يخص المجال الأول (الانفصال والرفض) و المجال الربع (التوجه المفرط نحو الآخرين) والمجال الخامس (اليقظة المفرطة والكف). أما المجالات غير المؤثرة هي: المجال الثاني (نقص الاستقلالية والأداء الجيد)، المجال الثالث (نقص الحدود).

ولقد أحصت الدراسة المخططات المؤثرة في الفشل وهي: المخطط الأول (النقص العاطفي) والمخطط العاشر (الخضوع) و المخطط الرابع عشر (المثاليات المتطلبة). أما المخططات غير المؤثرة في الفشل هي: مخطط الشعور بالتخلي والإهمال (2)، الشك والتعدي (3)، الانطواء الاجتماعي (4)، الشعور بالنقص والخجل (5)، الفشل (6)، التبعية وعدم الكفاءة (7)، الخوف من المرض والخطر (8)، العلاقات الدمجية (9)، التضحية (11)، التحكم الانفعالي المفرط (12)، الحقوق المتطلبة والمفرطة (13)، نقص التحكم الانفعالي (15).

أما المخططات التي تجاوزت عتبة التأثير عند كلا الفئتين هي: الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار (2)، الشك والتعدي (3)، التضحية (11)، الحقوق المتطلبة والمفرطة (13)، المثاليات المتطلبة والنقد المفرط (14)، نقص التحكم الانفعالي (15).

أما المخططات التي لم تتجاوز عتبة التأثير هي: الانطواء الاجتماعي (4)، الشعور بالنقص و الخجل (5) ،و الفشل (6)، التبعية و عدم الكفاءة (7) ،الخوف من المرض والخطر (8)،العلاقات الدمجية(9) ، الخضوع (10) ، التحكم الانفعالي المفرط (12).فيما تميزت فئة الفاشلين بتسجيل المخطط الأول (النقص العاطفي) لديها حيث تجاوز عتبة التأثير.

أما المتغير الثاني، الذكاء العاطفي، فقد أشارت نتائجه إلى عدم تأثير الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة على السواء في الفشل، ما عدا حصول الفئتين الفاشلة والناجحة على درجة ضئيلة تعدت من خلالها المستوى الضعيف في البعد الأول (الوعي بالذات) حينما تجاوز المتوسط الحسابي القيمة المفترضة للتأثير.

أما بقية الأبعاد تنظيم الذات(2)،الدافعية(3)،التعاطف (4)،المهارات الاجتماعية (5)، صنفت في المستوى المنخفض للذكاء العاطفي عند كلا الفئتين.

أما أهم النتائج المتوصل إليها، فكانت التعرف على عوامل نفسية يمكن أن تؤثر في الفشل الأكاديمي منها: النقص العاطفي (الحرمان العاطفي)، الخضوع والمثاليات المتطلبة والنقد المفرط، والانفصال والرفض، والتوجه نحو الآخرين ،واليقظة المفرطة والكف. ومنه قد تعتبر هذه المخططات المبكرة غير المكيفة من العوامل النفسية المؤثرة في الفشل وشخصية الفاشل، عكس الذكاء العاطفي. حيث الفهم العميق للشخصية يتأثر أكثر على تفاعل مجموعة من المخططات أكثر من مخطط واحد منفرد، ولهذا تكون المجالات أكثر تعبيرا على الشخصية وتأثيرها على النجاح والفشل؛ و قد لا تكفي المخططات لتفسير الفشل والنجاح حيث ينبغي مراعاة ما سمي بالتقديرات الأولية والثانوية حسب ما طرحته النظرية التفاعلية لـ Lazarus et Folk man.

مما نستنتج أن هناك عوامل نفسية أخرى قد تؤثر أيضا في شخصية الفاشل والناجح.

وخلال إجراء هذه الدراسة واجهت الباحثة عدة صعوبات منها:

- تسرب أفراد العينة حيث احتوت بداية على 750 طالبا وانتهت بـ 356 طالبا.
- زمن الإجابة على كلا المقياسين كانت مدته طويلة (الاستغراق في الإجابة) مما قد يفضي إلى نوع من الملل والتعب لدى المفحوص، وهو ما يؤثر بطبيعة الحال على أجوبته.

لذلك نقترح بناء مقاييس مختصرة ذات بنود قليلة خاصة في مقياس الذكاء العاطفي، حيث هي أغلبها طويلة وكثيرة البنود وكان المقياس الذي اعتمدنا عليه هو أكثرهم اختصارا للجهد والوقت.

ولقد تمخضت عن هذه الدراسة العديد من القضايا الجديرة بالبحث مستقبلا، و من أهم هذه الإشكالات ما يلي:

- كيفية علاج المخططات المبكرة الغير المتكيفة المسئولة عن الفشل الأكاديمي لدى المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، عبر برامج وقائية علاجية.
- ما هي العوامل الناظمة (المعدلة) التي تساهم في التخفيف من حدة تأثير هذه المخططات لدى الطلبة؟
- ترتيب المخططات المبكرة غير المتكيفة من حيث درجة تأثيرها في الفشل الأكاديمي
- التعرف على المخططات المؤثرة حسب الجنس.
- دراسة علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة بالذكاء العاطفي.

الاقتراحات:

ختاما وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن أن نقترح ونوصي بما يلي:

- إذا كانت كثير من الدراسات العربية والأجنبية قد أكدت نتائجها أن الجوانب العاطفية لها من الأهمية بما يساوي أهمية الجوانب المعرفية في نجاح الفرد والأداءات المهنية والمدرسية والأكاديمية له. فمن الضروري أن تشتمل البرامج التعليمية والتربوية على مهارات الذكاء العاطفي لتنمية هذه السمة أو القدرة لدى التلاميذ باعتبارهم مادة خام للاستثمار ونواة المستقبل وكذلك على العمل على تحسين وتنمية هذا الذكاء عند الطلبة الجامعيين خاصة من يلتحق باختصاص علم النفس وعلوم التربية لأن نتائج الدراسة قد مستهم بشكل مباشر (انخفاض مستوى ذكاءهم العاطفي).
- إجراء المزيد من البحوث حول المدخل المتمركز على المعرفة، والذي يتمثل في دراسة الأساليب المعرفية، والمدخل المتمركز على الشخصية، والذي يتمثل في الجوانب المعرفية للذكاء العاطفي، فالميدان ما زال بكرا في دراسة العلاقة بينهما، وهذا يسهم في فهم الشخصية بطريقة شمولية مع عدم الاعتماد على جانب دون آخر.
- محاولة اكتشاف أبعاد أخرى للذكاء العاطفي وبناء مقاييس أكثر صدقا وثباتا.
- توجيه الاهتمام لدى الأخصائيين المدرسيين والإكلينيكيين بضرورة بناء برامج وقائية وعلاجية للتخفيف من تأثير المخططات المبكرة غير المكيفة لدى المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وذلك ابتداء من السنة الأولى ثانوي.
- تقديم برامج موازية إرشادية تربوية لأولياء المتعلمين الأطفال في المراحل الأولى من التعليم (ما قبل المدرسي، والابتدائي) الذين يبدون بعض من المؤشرات الأولية لهذه المخططات، حيث يتم التركيز في محتوى هذه البرامج على تمكين الأولياء من إشباع الحاجات النفسية الأولية للطفل ، والمتمثلة في ما يلي :

-الأمن المتعلق بالآخر وتشمل:الاستقرار، الأمن والتربية المهتمة (Eduction attentive) والقبول.

-الاستقلالية والكفاءة والشعور بالهوية.

-حرية التعبير عن الحاجات والانفعالات.

-التلقائية واللعب.

-الحدودية والمراقبة الذاتية Autocontrôle.

- تنمية الذكاء العاطفي ابتداء من التربية ما قبل المدرسية، حيث تقدم برامج موازية مع ما يقدم ضمن منهج التربية التحضيرية (كبرنامج ألوان الطيف لبروس كامبل على سبيل المثال، مع تكييفه) أو بناء برامج جديدة مناسبة.
- تقديم برامج تحسيسية إرشادية للآباء في كيفية التعامل والتواصل مع الأبناء من أجل تنمية الذكاء العاطفي الذي يدفع إلى الشعور بالوعي وتنظيم الذات والسعادة و النجاح.....

ولا يسعنا في الختام، سوى الإشارة إلى أن آفاق بحثنا كانت واسعة وأهدافها بعيدة إلا أننا اصطدمنا ببعض الصعوبات قلصت مجال هذه الدراسة وحددت من أهدافها، وعلى الرغم من اقتصارها على بحث علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة والذكاء العاطفي بالفشل الأكاديمي، إذ ليس من اليسير القيام ببحث في هذا الموضوع والخروج بنتائج موضوعية ذات قيمة علمية، إذ تبقى الحاجة ماسة إلى دراسات أخرى تعتمد على طرق تحليل متقدمة ومتعددة ووسائل قياس متطورة أهم ما يميزها المحاولات المتعددة لتحسين صدق مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة ومقياس الذكاء العاطفي، وكذلك يتطلب هذا النوع من الدراسة حجما كبيرا من أفراد العينة بحيث تكون طريقة المعاينة قادرة على مدنا بعينة ممثلة للمجتمع الكلي أصدق تمثيل لهذا تؤخذ نتائج هذه الدراسة نتائج تقريبية وكتقديرات أقرب إلى الاحتمال منها إلى التأكيد وذلك في حدود ما سمحت به ظروف البحث وأدواته وإمكانيات التطبيق.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو حطب، فؤاد (1996): القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. ط5.
2. أبو رياش، حسين و آخرون (2006): الدافعية والذكاء العاطفي. دار الفكر. الأردن.
3. أبو علام، رجاء محمود (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات. القاهرة.
4. الأحمد، أمل (2004): بحوث ودراسات في علم النفس. مؤسسة الرسالة. بيروت.
5. بولبي، جون (1988): سيكولوجية الانفصال (دراسة نقدية لأثر الفراق على الأطفال). ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن. دار الطليعة. بيروت. ط6.
6. جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علا الدين (1989): معجم علم النفس والطب النفسي. ج1. دار النهضة العربية. القاهرة.
7. جولمان، دانيال (2000): الذكاء العاطفي. ترجمة ليلى الجبالي. عالم المعرفة. الكويت.
8. حجازي، مصطفى (2004): الصحة النفسية – منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. بيروت. ط4.
9. حرب، طلال (1998): الفشل (أسبابه ونتائجه من زاوية التحليل النفسي). دار الجبل. بيروت.
10. حسين، طه عبد العظيم (2006): العلاج النفسي المعرفي –مفاهيم وتطبيقات–. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.
11. حسين، محمد (2003): تربويات المخ البشري. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.
12. حسين، محمد عبد المؤمن (1986): مشكلات الطفل النفسية. دار الفكر العربي. الإسكندرية.
13. الحطاح، زبيدة (2008): تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري. بن مرابط. الجزائر.
14. الحنفي، عبد المنعم (2003): موسوعة الطب النفسي. مكتبة مدبولي. القاهرة. المجلد1. ط4.
15. الحنفي، عبد المنعم (2003): موسوعة الطب النفسي. مكتبة مدبولي. القاهرة. المجلد2. ط2.
16. الخولي، هشام محمد (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. دار الكتاب الحديث. القاهرة.
17. خير، محمد السيد و آخرون (1973): علم النفس التربوي (أصوله وتطبيقاته). مطبوعات جامعة الرياض. الرياض.
18. الدردير، عبد المنعم أحمد (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. عالم الكتب. القاهرة.
19. دسوقي، كمال (1990): ذخيرة علوم النفس. الدار الدولية للنشر والتوزيع. القاهرة.
20. الديدي، عبد الغني (1997): قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال. دار الفكر اللبناني. بيروت.
21. روبنز، بام و سكوت، جان (2000): الذكاء الوجداني. ترجمة علاء الدين كفافي و صفاء الأعسر. دار قباء. القاهرة.
22. زهران، حامد عبد السلام (1974): الصحة النفسية والعلاج النفسي. عالم الكتب. القاهرة.
23. السمادوني، السيد إبراهيم (2007): الذكاء الوجداني، أسس تطبيقاته، تنميته. دار الفكر. الأردن.

24. الشربيني، زكريا أحمد و آخرون (2002): السلوك الإنساني بين التفكير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
25. الشرقاوي، أنور محمد (1997): علم النفس المعرفي المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
26. صالح، أحمد زكي (1988): علم النفس التربوي. دار النهضة. القاهرة.

27. عامر، أيمن (2003): الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. مكتبة الدار العربية للكتاب. القاهرة.
28. عباس، فيصل (1994): التحليل النفسي للشخصية. دار الفكر اللبناني. بيروت.
29. عبد الرحمن، محمد السيد (2001): علم الأمراض النفسية والعقلية. ج1. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.
30. عبد المعطي، حسن مصطفى (2001): الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة –الأسباب – التشخيص – العلاج – دار القاهرة. القاهرة.

31. عبد الهادي، حسين محمد (أ315– 2007): الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي. دار الكتاب الجامعي. العين.
32. عبد الهادي، حسين محمد (2006): تنمية الذكاء العاطفي– مشاغل تدريبية. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.
33. عبد الهادي، حسين محمد (ب 2007): تنمية الذكاءات المتعددة. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.
34. العثمان، عبد الكريم (1981): الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص. مكتبة وهبة. القاهرة.

35. عطية، عز الدين جميل (1999): تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر. عالم الكتب. القاهرة.
36. علاونة، شفيق (2004): علم النفس التربوي –النظرية والتطبيق–. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
37. قاسم، عبد الله محمد (2000): الشخصية (استراتيجياتها، نظرياتها، وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية – الشخصية والعلاج النفسي). دار المكتبي. دمشق.
38. قناوي، هدى محمد (1981): دليل رياض الأطفال. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
39. القوصي، عبد العزيز (1981): أسس الصحة النفسية. مكتبة النهضة المصرية. ط6. القاهرة.

40. كفافي، علاء الدين (1999): الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النسقي الاتصالي). دار الفكر العربي. القاهرة.
41. كلير، فهيم (1993): الاضطرابات النفسية للأطفال (الأسباب – الأعراض – العلاج). مكتبة الأنجلو

المصرية. القاهرة.

42. لامبي، روز ماري و ديبي دانيلز، مورنج (2001): الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة – الأسس النظرية. ترجمة علاء الدين كفافي. الجزء 1. قباء. القاهرة.

43. ليندزاي، س و آخر (2000): مرجع في علم النفس الإكلينيكي للراشدين. ترجمة صفوت فرج. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

44. مادي، لحسن (1991): الأهداف والتقييم في التربية– وزارة التربية الوطنية–

45. محمد عودة، محمد و آخر (1986): الصحة النفسية في ضوء علم النفس في الإسلام. دار القلم. الكويت.

46. ملحم، سامي محمد (2000): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة. عمان.

47. موسى، فاروق عبد الفتاح (1981): كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز.

48. ميسينجر، جوزيف (2006): المعاني الخفية لحركات الجسد. ترجمة محمد حسين شمس الدين. دار الفراشة. بيروت.

49. نجاتي، محمد عثمان (1993): الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين. دار الشروق. القاهرة. بيروت.

50. النصير، رافع و عبد الرحيم، عماد (2003): علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر. عمان.

51. نوفل، محمد بكر (2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف –النظرية والتطبيق. دار المسيرة. الأردن.

52. الهويدي، زيد و آخر (2003): أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.

53. واطسون، روبرت – ليندجرين، هنري كلاي (2004): سيكولوجية الطفل والمراهق. ترجمة داليا عزت مؤمن. مكتبة مدبولي. القاهرة.

54. وكنواي أشمان، أدريان (2008): مدخل إلى التربية المعرفية –نظريات وتطبيقات– ترجمة أسماء الرسي و أماني عبد المقصود. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

الدوريات العربية والمؤتمرات والأطروحات:

55. أبركان، أ (1987): التقويم والقياس. المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية. ديوان المطبوعات الجامعية. العدد3. جامعة الجزائر.

56. حسين، محمد حبشي (2003): البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحقيق. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية. المنوفية. العدد2. السنة 18.

57. الحطاح، زبيدة (2008): الذكاء العاطفي، مفاهيمه، أبعاده وتأثيره على مجالات الحياة. مجلة دراسات نفسية وتربوية. منشورات جامعة البليدة. العدد 3. قسم علم النفس وعلوم التربية.ص147–164

58. حلمي فريد، فاطمة (1995): الدافعية الداخلية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية. العدد 24. الزقازيق. القاهرة.

59. الخضر، عثمان (2001): الذكاء الوجداني –الإطار النظري–. المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية وتنمية المجتمع. جامعة الكويت. ص 331–353.

60. الدردير، عبد المنعم أحمد (2002): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. 8 (3). ص 229–321.

61. راضي، فوقية محمد (2001): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. المنصورة. العدد 45.

62. زيدان، محمد عصام والإمام، كمال محمد(2003). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض أساليب التعلم و أبعاد الشخصية. مجلة دراسات عربية في علم النفس. المجلد الثاني. العدد 1. دار غريب. القاهرة. ص 11–61.

63. السامرائي، عبد الجبار ناصر (2006): الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في مدارس اليوبيل. مؤتمر التربية الخاصة العربي. الأردن. ص 177–202.

64. سرور، سعيد عبد الغني (2003): مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد9. العدد29. ACED. دمشق.

65. سلامة، ممدوحة (1987): مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول–الرفض الوالدي. مجلة علم النفس. العدد 2. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

66. الشرقاوي، أنور محمد (1981). الاستقلال عن المجال الإدراكي و علاقته بمستوى الطموح و مفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين. مجلة العلوم الاجتماعية. العدد 4. السنة 9. الكويت.

67. الشرقاوي، أنور محمد (1989).الأساليب المعرفية في علم النفس. مجلة علم النفس. العدد 11. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

68. عبد الرحمن علي محمد، علا (2005): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال. معهد الدراسات والبحوث التربوية. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي. جامعة القاهرة. (رسالة دكتوراه).

69. عثمان، فاروق السيد. رزق، محمد عبد السميع (1998): الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية. المنصورة. العدد 38. ص 1–29.

70. القرشي، عبد الفتاح (1997): تقدير الصدق والثبات للصورة العربية لقائمة حالة وسمة الغضب والتعبير عنه لسبيلبيرجر. مجلة علم النفس. العدد 43. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

71. كفافي، علاء الدين والنيال، ماسية (1997): الغضب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية (دراسة شرائح عمرية مختلفة في المجتمع المصري والقطري). مجلة الإرشاد النفسي. العدد 6. القاهرة.

72. محمد، مجدي فرغلي (2007): الذكاء الوجداني والذكاء العام. مجلة دراسات نفسية. مجلد17. العدد2. ص 481–511.

73. محمود، أحلام حسن (2006): الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي). مجلة دراسات عربية في علم النفس. المجلد 5. العدد 4. دار غريب. القاهرة. ص 757–844.

74. المعلول، محفوظ محمد عبد الله (2006): مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في رفع الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة الفاتح بليبيا. جامعة الدول العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. معهد البحوث والدراسات العربية. قسم البحوث والدراسات التربوية. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

75. المغربي، محمد عباس (1997). فاعلية استخدام كل من الاستراتيجيات الكلية و الجزئية في تعلم مهارات سلوك حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاعي–التأملي). كلية التربية. جامعة الإسكندرية (رسالة دكتوراه) .

76. النجار، خالد عبد الرزاق (2007): الذكاء الوجداني لدى الأطفال –قياسه وتمايز وأبعاده–. مجلة دراسات نفسية. المجلد 17. العدد2. رابطة راسم. القاهرة. ص 423–479.

77. النواجحة، زهير عبد الحميد حسن (2006): الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي). مجلة دراسات عربية في علم النفس. المجلد 5. العدد4. دار غريب. القاهرة. ص 757–844.

78. الوحش، عبد العزيز ميهوب (1998). قلق الامتحان و أثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. مجلة الثقافة النفسية. المجلد 9. العدد 33. ص 49–53

79. **الديوان الوطني للإحصاء –الجزائر .جانفي 2011**

المراجع الأجنبية:

80. Abraham. R (1999) : Emotional Intelligence organisations : A conceptualisation, génétic, social général psychology monographs, volume (125) Issue (2), page 209 – 224.
81. Abramowitz. M (2008): what's your emotional IQ? Current health 2. vol 28 (4). Page 13 – 16.
82. Ackerman,P.sL.and Heggestad,E.D.(1997).Intelligence,Personality,and Interests :Evidence for Overlapping Traits.Pssychological Bulletin,Vol.121,No.2,219-245.
83. Bailleux, S and al (2008) : Etude des liens entre schéma précoces inadaptées et stratégies d'adaptation chez des patients alcoolo dépendants et des patients déprimés. Journal de thérapie comportementale et cognitive. Elsevier. Masson. Vol 18. PP 19-25.
84. Bar-on. Ravine (1997): development of the Bar-on Ep: A measure emotional and social intelligence. Paper presented at the (105) th, annual cconvention of American psychological association. Chicago.
85. Bar-On, R (2000): Emotional and Social Intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-I) in R. Bar-On, J.A.D. Perker (Eds). Handbook and emotional intelligence. Jossey-Boss San Francisco.
86. Bar-on. R (1997): development of the Baron Ep – 1: A measure of emotional and social intelligence. Paper presented at the (105) th. Annals convention of American psychological association, Chicago.
87. Beck, A.T (1967) : Depression-Clinical, experimental and theoretical aspects – Harper and Racer. New York. Republié comme depression: causes and treatment. University of Pennsylvania Press. Philadelphia. 1972.
88. Beck, A.T and Freeman, A and al (1990) : Cognitive therapies of personality disorders. Guilford press. New York.
89. Beck, A.T and al (1985) : Anxiety disorders and phobia : A cognitive Perspective. Basic Books. New York.
90. Beck. A. T (2000): pensée et dépression: théorie et thérapie psychothérapies. Volume 20. page 13 – 22.
91. Benhaim, Michèle and al (2009): entre affect et apprentissage, la question de la perte inhibition psychique et inhibition cognitive, évolution psychiatrique. ELSEVIER MASSON. Volume 74, page 339 – 352.
92. Bernet, M (1996): EI component and correlates. Paper presented at the annual of the APA.

Toronto. Canada.

93. Black burn, I.M and al (1988): therapies cognitive de la depression. Masson. Paris.
94. Bouvard, Martine (2000) questionnaire et échelles d'évaluation de la personnalité. Masson. Paris. 2ème éd.

95. Bradley N, Collins. D and al (2007): Adolescent environmental Tobacco smoke exposure Predicts academic achievement test failure. Journal of adolescent health.
96. Brown, A.L and al (1982) : Inducing strategic learning from Tests by Means of informed, self-control training, technical report 262, campaign, IL: University of Illinois at Urbana campaign, Chenier for the study of reading.
97. Bruchon-Schweitzer, Marilou and al (1994): Introduction à la psychologie de la santé. PUF. Paris. 4ed.
98. Bruchon-Schweitzer, Marilou and al (2002): Psychologie de la santé. Dunod. Paris.
99. Carlson, Neil. R (1992): Foundation of physiological psychology.
100. Chamorro-Premuzic and Furnham(2003) :Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal universioly samples.Journal of Research in Psychology.37,319-338.
101. Chamorro-Premuzic and Furnham(2006) :Intellectual competence and the intelligent personality : a third way in differencial psychology. Review of general psychology. Vol 10, Issue 3, P 251-267.
102. Chiland, C et Young, J.G (1997) : Les enfants et la violence. PUF. Paris.
103. Christophe André et Lebord, F (2001): La force des émotions. Odile Jacob. Paris.
104. Christophe, Véronique (1998) : Les émotions ; Tour d'horizon des principales théories. Presses Universitaires du Septentrion. Paris.
105. Ciarrochi, Joseph and al (2002): emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. Personality and individual differences. Volume 32. issue 2 January. Page 197 – 209.
106. Cohen, Cyrille (1996) : thérapie de l'échec scolaire. Série : formation NATHAN pédagogie (les repères pédagogiques). France.
107. Cohen, J (1999): Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage adolescence. Teachers College Press. New York.
108. Covington, M.V (1992) : Marking the grade: A self worth perspective on motivation and school reformed. Cambridge University Press. New York.
109. Covington, Martin et Teel, Karen. M (2000): vaincre l'échèc scolaire: changer les raisons d'apprendre. Traduction(1ed) Aussanaire-Garcia, M. De boek. Paris.

110. Cooper, R.K (1997): Applying emotional intelligence at work Chichester. Wiley .
111. Cooper, R.K and al (1997): Executive EQ. Emotional intelligence in leadership and organizations. Grossed / Puntaru. New York.
112. Cooper. R. Kandal (1997): executive Ep: EI. In leadership and organization. New York. The Berkley publishing group.
113. Cosnier, J (1994) : Psychologie des émotions et des sentiments. éditions Retz. Paris.
114. Cottraux, J (2001) : La répétition des scénarios de vie. Odile Jacob. Paris.
115. Cottraux, Jean. And al (1995) : Thérapies cognitives des troubles de la personnalité. Collection médecine et psychothérapie. Masson. Paris.
116. Cottraux, Jean. Blackburn, Ivy-Marie (1995) : Les thérapies comportementales et cognitives. Masson. Paris.
117. Cottraux, Jean. Blackburn, Ivy-Marie (1995) : Les thérapies comportementales et cognitives. Collection médecine et psychothérapies.
118. Cottraux, Jean. Blackburn, Ivy-Marie (2001) : thérapie cognitives des troubles de la personnalité. Masson. Paris.
119. Covington, Martin Teel, Karen. M (2000) Vaincre l'échec scolaire: Changer les raisons d'apprendre. traduction (1ed) .aussanaire Garcia. De Boeck. paris
120. De Civita, Mirella and al (2004) : The role of maternal educational aspirations in mediating the risk of income source on academic failure in children from persistently families. Children and youth services sevieur. Montreal. Canada. Vol 26. PP 749-769.
121. G.Valoppi, Dante. A and al (2010): Factors associated with nursing students academic success or failure. A retrospective Italian multicenter study. nurse Education Today. Article in press.
122. Dearly, I.J and al (2001) Reaction times and intelligence differences. A population-based cohort study. Intelligence. Vol 29. PP 389-399.
123. Debray, Q (2001) : Biographie et troubles de la personnalité .perspectives psychologie. Vol 44. PP 22-26.
124. Dulewicz, V and al (1999): Can emotional intelligence be measured and developed. Journal of leadership and organization development. Vol 20 (5) PP 242-252.
125. Dulewicz, V and all (1996): general management competencies' and personality: A7 – years fallow – up study. Henley working paper. Henley Management College.
126. Epstein. R (1999): the key to our emotions psychology today. Volume 32 (4). Page 20 – 21.
127. Fatt, James Houve, Iren (2003): emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: implication for managers. Journal of business psychology volume 17

(3). Page 345 - 367.
128. Flavell, J.H (1979): Meta cognition and cognitive monitoring – American psychologist.
129. Foe. E. b AND Kazak. M.J (1986): emotional processing offer: exposure to corrective information, psychological bulletin 99, page 20 – 35.
130. Gagne,F.and St Pere,F.(2001).When IQ is controlled,does motivation still predict achievement? Intelligence,30,71-100.
131. Garmezy. W (1989) : report on school climate as a variable implicated in student Achievement. Mc Arthur foundation research program in successful Adolescence. Chicago.
132. Geher, G and al (2001) : Predictive validity of the emotional accuracy research scale. Intelligence. Vol 29 (3) PP 337-388.
133. Georg. J. MOG (1999): Understand and managing organizational behaviour; New York. Addison – Wesley Longman, In.
134. Goe. C. L and Mendoza. S.P and al (1978): Mother infant attachment in the squirrel monkey: Adrenal responses to separation, Behavioral Biology. Volume (22) page 256 – 263.
135. Goe. C.L. and Glassi. J. C and al (1983): behavioral, burnt not physiological adaptation to repeated separation in mother and infant primates. Psycho neuro endocrinology. Volume (8) page 408 – 409.
136. Goldman, D (1997): Emotional intelligence. Washington Press. New York.
137. Goldman, D (1997): Emotional intelligence; Why it can Matter more than IQ. Boston book. New York.
138. Goldman, D (1997): Working with emotional intelligence. Bantam books. New York.
139. Goldman, Daniel (2011): Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. New York. Basic books.
140. Golman, Daniel (1998): emotional intelligence based theory of performance. From the book of the emotionally intelligent work place. Edited by carry chernies and Daniel Golman. Page 1 – 17.
141. Graves, James (1999): emotional intelligence and cognitive ability, predicting performance in job.
142. Grebot, Elisabeth, and al (2008): Schémas précoces mal adaptés chez des consommateurs de cannabis. Journal de thérapie comportementale et cognitive. Vol 18. PP 98-103.
143. Grebot. E.N and al (2004) : Etude du rôle des schémas cognitifs précoces dans le choix de stratégies d'ajustement à une situation d'évaluation de la performance universitaire. Journal de thérapie comportementale cognitive. Vol 14 (4). PP 156-164.
144. Hahusseau, Stéphanie (2003): Comment ne pas se gâcher la vie. Odile Jacob. Paris.
145. Hammer. R. D (2000): New approaches to psychodrama, international journal of action

methods. Vol 52 (4) page 155 – 162.

146. Harkey. Megan A and Vander wall. Jillons (2007): the role of emotional intelligence and negative affected in bulimic symptomatology. Comprehensive psychiatry. Volume 48. issue5 October. Page 458 – 464.

147. HATEKEETE and al (2006) : L'évolution des schémas inadaptés durant et après une cure TCC chez des patients alcooliques à la théorie des schémas. Journal de thérapie comportementale et cognitive. Paris (AFICC). Vol 13 (4). PP 16-26.

148. Haycock, K and al (1988): Unfinished business: Fulfilling our children's promise. A report from the achievement council, Oakland.

149. Kagan, J (2000): Des idées reçues en psychologie. Odile Jacob. Paris.

150. Kaplan, Diane. S and al (1994): Structural relations Model of self-rejection, disposition to deviance and academic failure. Journal of Education Research. Vol 87 (3). PP 166-173.

151. Kaplan, Diane, S and al (1997): Decomposing the academic failure dropout relationship: A longitudinal analysis. Journal of Educational Research. Vol 90. Ed 6.

152. Kemper. C. I (1999): Ep V_2 IQ: communication world. Vol 16 (9). Page 15 - 20.

153. Ker sis. John G.Becker, Theressa. M (2008): communication disturbances working memory and emotion in people with elevated disorganized schizotypy – schizophrenia research. Volume 1000. issue 1 – 3 march. Page 172 – 180.

154. Kirazoghir, Cein (2009). The investigation of school dropout at the secondary level of formal education, the stated reasons by the school administrators and school counselors : A preliminary study. Proscenia social and behavioral sciences. Vol 1. PP 905-914.

155. Lakatos. I (1974): falsification and the methodology of scientific research program. In: I. Lakatos. A Musgrave. Ed criticism and the growth of knowledge. Cambridge University Press London.

156. Larousse (2001): petit Larousse de la médicine, Larousse, Bordas . Paris.

157. Larverence, Riso and al (2006): The long-term stability of early maladaptive schemas. Cognitive therapy and Research Vol 30 (4) PP 515-529.

158. Lau Shun ; Roeser Robert .W (2002) : Cognitive Abilities and Motivational Processes in High School Students Situational Engagement and Achievement in Science. Educational Assessment.8(2).139-162.

159. Le Doux, Joseph (2005) : Le cerveau des émotions. Odile Jacob. Paris.

160. Le doux. (1996) : the emotional brain. Simon Schuster new York.

161. Leahy, Robert. L (2007): Emotional schemas and self-help: Homework compliance and obsessive – compulsive disorder. Cognitive and Behavioral Practice. Vol 14 (3). PP. 297-302.

162. Leclerc,M,.Larivee,S.?Archambault,I.?& Janosz.M.(2010).Le sentiment de competence, modirateur du lien entre le QIet le rendement scolaire en mathematiques .revue Canadienne de L Education,33,31-56.

163. Leible, Terri – lomd: Snell, William E.J (2004): borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. Personality and individual differences. Volume 37. issue 2 July. Page 393 – 404.

164. Ley. R (1989): Dyspnoeic – fear and catastrophic cognitions in hyperventilatory panic attacks, Behaviour research and therapy . volume 27. page 549.

165. Lister, Dena and al (2006): Utilizing Modality theory to achieve academic success. Educational Research. Quarterly. Vol 30 (2) F 19-29.

166. Lopes, Paulo N and al (2003): Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. Personality and individual differences. Vol 35 (3). PP 641-658.

167. Mac lead. C.M (2007): the concept of inhibition in cognitive in cognition. DC: American psychological association. Washington. Page 3 – 23.

168. Mamouni (1984) : Adolescents, parents et troubles scolaires. ESF. Bruxelles.

169. Marija, Lebedina – Manzoni (2004): To what students attribute their academic success and in success? Education. Vol 124. Ed 4.

170. Marx, Macias and al (2004): Direct observations of children risk for academic failure: Benefits of an international visiting program. Educational Germantology. Brunner – Root ledge. Vol (30) PP 633-657.

171. Marteau ,F.and al(2008).Approche critique de developpement des schemas en psychopathologie cognitive.Journal de thérapie comportementale et cognitive. Volume18.Issue2.pp57-61.

172. Mayer, J. And al (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence. Implications for educators. New York. Basic books. PP 3-31.

173. Mayer, J.D (2001): EI and giftedness. Report review. Vol 23 (3) PP 131-134.

174. Mayer, J.D and al (1999) EI meets traditional standards for an intelligence. Intelligence Vol 27. PP 267-298.

175. Mayer, J.D and al (2000): Models of emotional intelligence. In: R. Sternberg. Handbook of intelligence. Cambridge University Press.

176. Mc Evoy, Alan and weaker, Robert (2000) : Antisocial behavior, academic failure and school climate; a critical review. Journal of emotional behavior disorders. Fall. Volume 8. edition 3.

177. Messer (1970): reflection impulsivity: stability and school failure, journal of educational psychology volume 6. page 487 – 490.

178. Messick. S (1984): the nature of cognitive styles, problems and premix in educational practice – educational psychologist. Volume 19 (2) page 19 – 74.

179. Mikola jezak, maira and an (2008): if you can regulate sadness you can probably regulate shame: association between trait emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. Personality and individual difference. Volume 44. issue 26 April. page 1356 - 1368.

180. Moscovici, Serge (2000) : Psychologie sociale des relations à autrui. Nathan. Paris. 2ed.

181. Moyer. J. C and al (2000): EI Leets traditional standards for intelligence. Vol 27 (4). Page 267 – 298.

182. Neff, Kristin. D and al (2006) : Self-comparison, achievements goals, and coping with academic failure. Self identity psychology press. Vol 4. PP 263-287.

183. Nigg. J.T (2000): on inhibition, dysinhibition in developmental psychology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition tasconomy psychological bulletin vol(26). Page 220 – 246.

184. Nowakowska. N (1980): A new model of decision under risk, polish psychological bulletin, vol 11 (04). Page 257 – 267.

185. Parker, J. D and al (2006): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Personality and individual differences. Vol 41 (7). PP 1329-1336.

186. Perkins, D.N (1995) Outsmarting IQ, the emerging science of learnable intelligence. The free press. New York.

187. Perry, J.C and Vaillant, G.E (1989) : « Personality disorders » comprehensive text book of psychiatry. Kaplan H.I et Sadock B.J. Williams. Baltimore (5ed).

188. Petrides, K, V and al (2004): The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual differences. Vol 36 (2) PP 277-293.

189. Pinto-Gouveia, José and al (2006) : Early Maladaptive schemas and social phobia. Cognitive therapy Research. Vol 30 (5) PP 571-584.

190. Pustjens, Heidi and al (2004) : Effect of secondary schools on academic choices and success in higher education. Vol 15 (3-4). PP 281-311.

191. Rafoth, Mary Ann (2004): Academic failure, prevention of Encyclopedia of applied psychology. Volume 1.

192. Randell Crosly, Jennifer and al (2007) failure to warn : How student race affects warnings

of potential academic difficulty : Journal of experimental social psychology.PP 663-670.

193. Reed. W.Mandal (2001) : Put some feeling into it, Black enterprise. Volume (30), Issue (10) page 868.
194. Resnick, I and Hall, M (1998): Learning organizations of sustainable education reform. DAEDALUS: journal of the American Academy of Arts and sciences PP 89-118.
195. Robins, S.P (2001): Organisation behaviour, 9th ed. New Jersey. Prentice Hall.
196. Rufo, M (2002): Frères et sœurs. Fayards.
197. Rusinek, S and al (2004): Thérapie cognitive et schémas cognitifs; un aspect du paradoxe. Revue Européenne de psychologie appliquée. Paris.
198. Rusinek, S (2003) : Etude de l'évolution des schémas précoces chez des enfants anxieux-trait. Journal de thérapie comportementale et cognitive. Paris (AFICC). Vol 13 (4). PP 165-174.
199. Rusinek, Stéphane (2006) : soigner les schémas de pensée. Dunod. Paris
200. Rusinek, S and Hautekete, M (1999): Instrument d'étude des schémas des enfants : L'inventaire de schémas précoces pour enfants (ISPE). Journal de thérapie comportementale et cognitive. Masson. Paris. Vol (9 (2). PP 5-61.
201. Saarni, C (1997): Coping with aversive feelings. Motivation and emotion. Vol 21. New York Guilford PP 45-63.
202. Sabourand-Seguin, A (2001) : Revivre après un choc. Odile Jacob. Paris.
203. Samuel, A. Ball and al (2000): Dual focus schema therapy for personality and substance case study results. Cognitive and behavioral practice. Vol 7 (3). PP 270-281.
204. Segal, Z (1988): Appraisal of the self-schema: construction cognitive models of depression. Psychological Bulletin. Vol 103. P 147-162.
205. Seldomridge, Liza, A and al (2004): Can success and failure be predicted for baccalaureate graduates on the computerized NCLEX-RN? Journal of professional nursing. Vol 20 (6). PP 361-368.
206. Sheril Johnson (2007) : cognitive inhibition across psychopathology. ELSEVIER (applied preventive. Volume 12. page 97 – 98.
207. Sonnes schein, M.F (2002): Effects of emotional intelligence competences on academic performance of Algebra I student. Dissertation Abstract international. Vol 63 (05) P A 1714.
208. Stallard, Paul (2007): Early maladaptive schemas in children's. Stability and differences between a community and a clinic refereed. Clinical psychology and psychotherapy. Vol 14 (1) PP 10-18.
209. Steiver, C and Perry, P (1997): Achieving emotional literacy: A personal program to increase your emotional intelligence. New York. AVON

210. Sternberg, R.J and al (2002): Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge University Press.
211. Stopa,Lusia. And al (2005) : The effect of mood on responses to the Young schema questionnaire : short form . psychology and psychotherapy . theory , research practise. Vol 78 .(1) PP45_57.
212. Stimulated activities. California school of professional psychology, san Diego. Dissertation abstracts international.
213. Sutraso. T and al (1996): effect of gender and GPA on EI. Paper presented at the annual meeting of themed south educational research association. Tuscaloosa. Alabama.
214. Tucker. M. L and al (2000): training tomorrow leaders: enhancing the emotional intelligence of business graduals, journal of education for business, 75 (61) page 331 – 338.
215. Vanderkolk. B. A (1987): psychological trauma. DC: American psychiatric Press. Washington.
216. chemiss, C and al (2000): promoting emotional intelligence in organizations training, development, vol 80 (1) page 11 – 120.
217. Walburg, Vera and al (2008): Comparison of early mal adaptive schemas among students between the beginning and the end of university studies.
218. Walburg, Vera and al (2008): Link between early mal adaptive schemas and perceived stress. Journal de thérapie comportementale et cognitive. Vol 18 (4). PP 132-135.
219. Wechsler. David (1975): intelligence defined and undefined a relativistic appraisal. Amer. Psychologist. Volume 30. page 135 – 139.
220. Wells, A (1995): Cognitive therapy of personality disorders; A practice manual and conceptual guide. Wiley. New York.
221. Wells, A (2000) : Emotional disorders and metacognitive. Innovative cognitive therapy. Wiley. New York.
222. Whinbey, A and al (1975): Intelligence can be tauyght. Lawrence Erlbaum Associates. New York.
223. Young, J.E (1994) : Cognitive therapy of personality disorders: a schema focused Approach. Professional Resource exchange. Sarasota.
224. Young, Jeffrey (2005) : La thérapie des schémas, éd de Boek. Bruxelles.
225. Young, Jeffrey. Klosko, Janet. S. (2003) : je réinvente ma vie. Québec. Canada.
226. Yves Monini (2002): petit Larousse de la médecine. Larousse. Paris.
227. Zajacova, Anna and al (2005) : Self Efficacy Stress and academic success in college. Research in Higher education. Vol 46 56-. PP 677-706.
228. Zajonc. R. B (1984) : on the primacy of effect. American psychologist volume 39. P 117 –

123.

229. Zay, Daniel (1988): L'équipe d'établissement, clé de l'adaptation du système éducatif: le groupe familial; aborder autrement l'échec scolaire. pour une approche systémique. Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs. Vol 10 (88) Paris PP 55-60.

الملاحق

مقياس الذكاء العاطفي

(عبد المنعم أحمد الدردير)

البيانات الشخصية:

1- المعدل السنوي للسنة الثالثة ثانوي :.................. 2- العمر:.............................
3- معدل الباكالوريا:............................. 4- التخصص: ....

5- الجنس : ذكر / أنثى

تعليمات المقياس :

يتكون المقياس من 88 مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد ، أقرأ كل منها باهتمام و أجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك ، وتعكس بدقة وصفك لنفسك ، و عندئذ ضع علامة (×) أمام المفردة تحت الإجابة التي تناسبك بدقة ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختر سوى إجابة واحدة لكل مفردة ، و لا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، و إجابتك ستحاط بالسرية التامة و لا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

و نشكر تعاونكم معنا

الباحثة

رقم المفردة	المفردات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق على الإطلاق
01	أشعر بالثقة في معظم المواقف					
02	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
03	أستطيع تغيير إنفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
04	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسرعة					
05	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
06	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية					
07	أبادر دائما بمحادثة الآخرين					
08	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني					
09	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا و مهارة					
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
11	أقدر إنفعالاتي و عواطفي تقديرا جيدا					
12	عادة أكون هادئ و إيجابي حتى في الضروف الصعبة					
13	أكون متفائلا بصفة عامة و أخطط لمستقبلي					
14	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف إتجاه الآخرين					
15	أجيد فن التعامل مع الآخرين					
16	أسعى دائما لأكون من المتفوقين					
17	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون					
18	غالبا ما يتم إختياري لأكون قائدا للجماعة					
19	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي					

رقم المفردة	المفردات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق على الإطلاق
20	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما اقدر الأمور تقديرا واقعيا					
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشرع في أدائه					
22	أستطيع معرفة مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
24	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة و الضعف في ذاتي					
25	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية					
26	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين					
27	استطيع التفكير جيدا و أركز في عملي في الظروف الضاغطة					
28	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف					
29	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي					
30	أستطيع أن أنسجم بسهولة و بسرعة مع أي موقف اجتماعي					
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها					
32	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي					
33	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي					
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح ، حزن.......)					
35	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي					
36	أظل هادئا و إيجابيا تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا					
37	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري					
38	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني					
39	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة					
40	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه و التناغم معه					
41	عندما أشعر بالتوتر و العصبية اتجاه شخص ما فإنني أتراجع و أعيد تقييم الموقف					
42	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين					

رقم المفردة	المفردات	تنطبق على تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاق
43	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة					
44	أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى و لم يقدره الآخرون					
45	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
46	لا أشعر بالملل تجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد					
47	أستمع إلى مشكلات الآخرين و أسعى إلى حلها					
48	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما					
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار					
50	أثق في قدراتي ثقة كاملة					
51	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة					
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه					
53	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين					
54	لا أقول أشياء و أندم عليها					
55	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي					
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون شعور بالملل أو الإجهاد					
57	أبادر بتقديم العون و المساعدة للمحتاجين					
58	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي					
59	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
60	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز					
61	ألتزم بوعودي و عهودي مع الآخرين					
62	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية					
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق ، نادي...) كي أغير حالتي المزاجية					
65	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري					
66	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزته					
67	لدي القدرة على تحديد أخطائي					
68	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم					

رقم المفردة	المفردات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق على الإطلاق
70	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
71	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل					
72	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة					
73	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد					
74	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
75	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس					
76	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					
77	يصفني زملائي بأنني طموح جدا					
78	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص					
79	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					
80	أشجع التغير في سلوكيات الجماعة و لو كان بسيطا					
81	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
82	أشعر في الكثير من الأحيان بثقة الآخرين					
83	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
84	عندما اشعر بالضيق فإنني اعرف سببه					
85	أشعر بالارتياح تجاه الناس المتفائلين					
86	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
87	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم					
88	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة					

مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة

لجيفري يونغ ترجمة :عبد العزيز حدار

التاريخ : السن :

الجنس :

التعليمة:

تجد فيما يأتي مجموعة من الاقتراحات التي بإمكانها أن تصفك ،يرجى منك قراءة كل منها ، وتعيين أي حالة تنطبق عليك.

و باستعمال سلم التنقيط المكتوب في الأسفل، اختر العلامة من "1" إلى "6" التي تصفك أكثر ، وضعها في الفراغ المخصص لها .

سلم التنقيط :

01: لا ينطبق تماما .

02: لا ينطبق غالبا .

03: لا ينطبق تقريبا .

04: معتدل .

05: ينطبق غالبا .

06: ينطبق تماما .

ملاحظة :

إن معلومات هذا المقياس سرية جدا ولا تستخدم إلا لفائدة علمية .ليس هناك إجابة خاطئة و أخرى صحيحة ، و إنما هناك إجابة صريحة تتطابق مع حالتك .

نتائج هذا البحث تساهم في المساعدة النفسية و الاجتماعية للحالات المشابهة .

العلامة	البنود	الرقم
	في غالب الأحيان لم أجد شخصا يعتني بي،يواسيني،أو يهتم لما يحدث لي.	1
	عموما لم أجد أحدا أتلقى منه الحنان ، المساندة والعطف .	2
	في حياتي لم أحس أنني كنت مميز عند أحد .	3
	غالبا لم أجد أحدا يسمعني بصدق ،يتفهمني أو يتأثر لحاجياتي و عواطفي الحقيقية .	4
	نادرا ما أجد شخصا قويا يمدني بنصائح سليمة أو توجيهي عندما أكون غير واثق مما يجب علي فعله .	5
	أتعلق بالناس القريبين مني .	6
	أحتاج كثيرا لآخرين لدرجة أن فكرة فقدانهم تشغل بالي .	7
	بمجرد التفكير بأن الناس الذين أحس أني قريب منهم بإمكانهم تركي أو يتخلوا عني يجعلني قلق .	8
	لما أشعر أن شخصا أعزه يبتعد عني أحس باليأس .	9
	أحيانا أخاف كثيرا أن يتركني الآخرون لدرجة أني أرفضهم وأبتعد عنهم .	10
	أحس وكأن الآخرين يستغلونني .	11
	أعتقد أنه يجب أن أبقى يقضا في حضور أشخاص آخرين وإلا سيجرحونني عمدا .	12
	أكون مخدوعا ،ما هي إلا قضية وقت .	13
	أشك في دوافع الناس و نواياهم	14
	غالبا ما أبحث عن الدوافع و النوايا الخفية للأشخاص .	15
	أشعر بعدم الارتياح .	16
	أنا مختلف جذريا عن الآخرين .	17
	أنا متميز ، أنا وحيد .	18
	أشعر أني مهمش بالنسبة للآخرين .	19
	أشعر دائما أني خارج الجماعة .	20
	لا أحد أرغب فيه يستطيع أن يحبني عندما يرى عيوبي .	21
	لا أحد أرغب فيه يقبل مصاحبتي و الارتباط بي إذا عرفني على حقيقتي .	22
	لست جديرا بالحب و الاهتمام و احترام الآخرين .	23
	أشعر أنه لا يمكن لأحد أن يحبني .	24
	أنا مرفوضة من الآخرين حتى أبوح بما أشعر .	25
	أغلب الأشياء التي أقوم بها في العمل أو المدرسة ليست جيدة كتلك التي يقوم بها الآخرين .	26
	لست كفؤا حتى أحقق النجاح .	27
	أغلب الناس أكثر كفاءة مني في مجال العمل و النجاح .	28

29	لست أيضا متقنا في العمل مثل أغلب الناس .	
30	لست ذكيا كأغلب الناس خلال ممارستي للمهنة أو في مجال الدراسة .	
31	لا أحس أني قادر على الاعتماد على نفسي في الحياة عامة .	
32	أعتبر نفسي تابعا في الحياة اليومية .	
33	لا أملك الرأي السديد الصائب .	
34	حكمي ليس صائبا في المواقف اليومية .	
35	لست واثقا على حل المشاكل اليومية التي يمكن أن تظهر .	
36	يصعب علي أن أتخلص من شعوري أن هناك كارثة ستحدث لي .	
37	أشعر أن كارثة ما (طبيعية ، صحية ، مالية ، أو جريمة) يمكن أن تحدث في أي وقت .	
38	أخاف أن يتعدى علي .	
39	أخاف أن أفقد كل مالي و أصبح منحطا .	
40	أقلق أن أكون مصابا بمرض خطير ، حتى ولم يتم تشخيص ذلك من طرف الطبيب .	
41	لم أتمكن من الانفصال عن والديَ مثل أقراني .	
42	كلانا أنا و والديَ ميالون إلى أن يكون كل واحد منا معنيا بشكل مفرط بمشاكل وحياة الطرف الآخر.	
43	من الصعوبة حقا لي و لوالديَ الاحتفاظ بتفاصيل حياتنا دون الشعور بالخيانة أو الذنب .	
44	غالبا ما أحس أن والدايَ يعيشان حياتي حيث لا أملك حياة خاصة .	
45	غالبا ما أشعر أنني لست شخصية مميزة ،منفصلة عن شخصية والداي أو زوجي (زوجتي).	
46	أعتقد انه إذا فعلت ما أريد ، أتخطى مشكلاتي .	
47	أعتقد أنه ليس لي خيار آخر إلا الخضوع لرغبات الآخرين وإلا نفروا مني أو آذوني بطريقة أخرى.	
48	في علاقاتي الاجتماعية، أترك الآخرين يفرضون أفكارهم علي .	
49	أترك دائما الآخرين يختارون بدلي و بالتالي لا أعرف حقيقة ما أريد لنفسي .	
50	أجد صعوبات كثيرة في جعل حقوقي تحترم ،وجعل عواطفي تؤخذ بعين الاعتبار .	
51	أنا في نهاية المطاف ، من يعود إليه أمر الاعتناء بالقريبين مني .	
52	أنا شخصية طيبة لأنني أفكر في الآخرين أكثر من نفسي .	
53	أنا دائم الانشغال بقضاء حوائج الآخرين ، إلى درجة أني أخشى أن لا يبقى لي الوقت الكافي للاعتناء بنفسي .	
54	كنت دائما الذي يستمع لمشاكل كل الناس .	
55	تراني الناس أني أعطي الكثير للآخرين ، و لا أهتم بذاتي بالشكل	

	الكافي.	
56	يحرجني كثيرا إظهار عواطف إيجابية .	
57	أحرج عندما أعبر عن عواطفي للآخرين .	
58	أجد أنه من الصعب أن أكون تلقائيا .	
59	أنا منضبط لدرجة أنه يخيل للآخرين أني خالي من المشاعر .	
60	يعتبرني الناس أني مخدر العواطف، بارد انفعاليا و عاطفيا.	
61	يجب أن أكون الأحسن في كل ما أفعل، و لا أستطيع أن أتقبل أن أكون في المقام الثاني.	
62	أحاول بذل كل مجهوداتي لدرجة الإتقان، و لا أتقبل عمل "قريب من الحسن" .	
63	يجب أن أتحمل كل مسؤولياتي.	
64	أشعر بضغط شديد و متواصل لكي أنجح و أنهي أعمالي.	
65	أجد صعوبة في طلب العفو من الآخرين عندما أخطئ .	
66	لدي الكثير من الصعوبات في تقبل كلمة "لا" عندما أطلب شيئا من الآخرين.	
67	أنا متميز لا أقبل معظم القيود التي يجب على الآخرين الخضوع .	
68	أكره أن أقوم بشيء و أنا مرغم عليه ، أو أمنع من شيء أريد فعله.	
69	أشعر أني غير مطالب بإتباع الأدوار و التقاليد المتعارف عليها اجتماعيا مثل الآخرين.	
70	أعتقد أن ما يمكنني تقديمه له قيمة أكبر من مساهمات الآخرين.	
71	من غير الممكن أن أتقيد بأعمال روتينية أو مملة.	
72	عندما لا أتمكن من تحقيق هدفي، أصاب بإحباط بسهولة و أتخلى عن ذلك.	
73	أمر بوقت عصيب عندما يجب علي التضحية بتقدير آن لتحقيق هدف أبعد.	
74	لا أستطيع أن أرغم نفسي على القيام بأشياء لا أحبها رغم علمي أنها في مصلحتي.	
75	نادرا ما كنت قادرا على الوفاء بالتزاماتي.	

قائمة الأساتذة المحكمين للمقياسين المستخدمين في هذه الدراسة (مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ، ومقياس الذكاء العاطفي)

	الأساتذة	الرتبة	التخصص	الجامعة
01	د. عبد القادر لورسي	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	جامعة سعد دحلب البليدة. قسم علم النفس وعلوم التربية
02	د. مراد نعموني	أستاذ محاضر "أ"	العمل والتنظيم	جامعة سعد دحلب البليدة. قسم علم النفس وعلوم التربية
03	د. إبراهيم طيبي	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	جامعة سعد دحلب البليدة. قسم علم النفس وعلوم التربية
04	د. يزيد حمزاوي	أستاذ محاضر "ب"	علوم التربية	جامعة سعد دحلب البليدة. قسم علم النفس وعلوم التربية

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=DOMR1 DOMR2 DOMR3 DOMR4 DOMR5
  /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

[DataSet2] C:\Users\pc\Desktop\SCHEMA VALUE 15 FINAL.sav

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
DOMR1	188	28,00	131,00	12819,00	68,1862	19,72491
DOMR2	188	20,00	109,00	10142,00	53,9468	17,22165
DOMR3	188	16,00	59,00	7119,00	37,8670	7,18200
DOMR4	188	11,00	55,00	5592,00	29,7447	7,56071
DOMR5	188	13,00	51,00	6245,00	33,2181	8,09702
Valid N (listwise)	188					

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=DOMF1 DOMF2 DOMF3 DOMF4 DOMF5
  /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[DataSet2] C:\Users\pc\Desktop\SCHEMA VALUE 15 FINAL.sav
```

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
DOMF1	168	39,00	146,00	12862,00	76,5595	22,07112
DOMF2	168	20,00	105,00	8822,00	52,5119	18,14182
DOMF3	168	10,00	60,00	6482,00	38,5833	8,63111
DOMF4	168	13,00	57,00	5300,00	31,5476	8,96621
DOMF5	168	20,00	60,00	6047,00	35,9940	8,12588
Valid N (listwise)	168					

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8 S9 S10 S11 S12 S13 S14 S15
  /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[DataSet2] C:\Users\pc\Desktop\SCHEMA VALUE 15 FINAL.sav
```

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
S1	188	5,00	30,00	2557,00	13,6011	6,17875
S2	188	5,00	30,00	3049,00	16,2181	6,12266
S3	188	5,00	30,00	2985,00	15,8777	5,57217
S4	188	4,00	30,00	2595,00	13,8032	5,53246
S5	188	5,00	30,00	1633,00	8,6862	5,05080
S6	188	5,00	30,00	2591,00	13,7819	5,60751
S7	188	5,00	26,00	2215,00	11,7819	5,07487
S8	188	5,00	30,00	2787,00	14,8245	6,20902
S9	188	5,00	29,00	2549,00	13,5585	5,85217
S10	188	5,00	28,00	2114,00	11,2447	4,18090
S11	188	5,00	30,00	3478,00	18,5000	5,66866
S12	188	5,00	30,00	2811,00	14,9521	5,48141
S13	188	5,00	29,00	3841,00	20,4309	4,69389
S14	188	5,00	30,00	3434,00	18,2660	4,99770
S15	188	7,00	30,00	3278,00	17,4362	4,64011
Valid N (listwise)	188					

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=SF1 SF2 SF3 SF4 SF5 SF6 SF7 SF8 SF9 SF10 SF11 SF12
F13 SF14 SF15
  /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[DataSet2] C:\Users\pc\Desktop\SCHEMA VALUE 15 FINAL.sav
```

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
SF1	168	5,00	30,00	3142,00	18,7024	4,43254
SF2	168	5,00	30,00	2867,00	17,0655	6,92487
SF3	168	5,00	30,00	2843,00	16,9226	6,19832
SF4	168	5,00	30,00	2404,00	14,3095	6,59427
SF5	168	4,00	30,00	1606,00	9,5595	5,86035
SF6	168	5,00	29,00	2173,00	12,9345	5,71597
SF7	168	5,00	29,00	1989,00	11,8393	5,83642
SF8	168	5,00	30,00	2459,00	14,6369	6,73131
SF9	168	2,00	30,00	2201,00	13,1012	5,81207
SF10	168	5,00	30,00	2165,00	12,8869	6,17550
SF11	168	5,00	30,00	3135,00	18,6607	5,88496
SF12	168	5,00	30,00	2624,00	15,6190	6,41743
SF13	168	5,00	30,00	3466,00	20,6310	5,15224
SF14	168	9,00	30,00	3423,00	20,3750	4,17820
SF15	168	5,00	30,00	3016,00	17,9524	5,69779
Valid N (listwise)	168					

Page 1

```
T-TEST
  /TESTVAL=15
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=SF1 SF2 SF3 SF4 SF5 SF6 SF7 SF8 SF9 SF10 SF11 SF12 SF13 SF14
F15
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet2] C:\Users\pc\Desktop\SCHEMA VALUE 15 FINAL.sav

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SF1	168	18,7024	4,43254	,34198
SF2	168	17,0655	6,92487	,53427
SF3	168	16,9226	6,19832	,47821
SF4	168	14,3095	6,59427	,50876
SF5	168	9,5595	5,86035	,45214
SF6	168	12,9345	5,71597	,44100
SF7	168	11,8393	5,83642	,45029
SF8	168	14,6369	6,73131	,51933
SF9	168	13,1012	5,81207	,44841
SF10	168	12,8869	6,17550	,47645
SF11	168	18,6607	5,88496	,45403
SF12	168	15,6190	6,41743	,49512
SF13	168	20,6310	5,15224	,39750
SF14	168	20,3750	4,17820	,32235
SF15	168	17,9524	5,69779	,43959

One-Sample Test

	Test Value = 15					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
SF1	10,826	167	,000	3,70238	3,0272	4,3775
SF2	3,866	167	,000	2,06548	1,0107	3,1203
SF3	4,020	167	,000	1,92262	,9785	2,8667
SF4	-1,357	167	,177	-,69048	-1,6949	,3140
SF5	-12,033	167	,000	-5,44048	-6,3331	-4,5478
SF6	-4,684	167	,000	-2,06548	-2,9361	-1,1948
SF7	-7,019	167	,000	-3,16071	-4,0497	-2,2717
SF8	-,699	167	,485	-,36310	-1,3884	,6622
SF9	-4,235	167	,000	-1,89881	-2,7841	-1,0135
SF10	-4,435	167	,000	-2,11310	-3,0537	-1,1725
SF11	8,063	167	,000	3,66071	2,7643	4,5571
SF12	1,250	167	,213	,61905	-,3584	1,5965
SF13	14,166	167	,000	5,63095	4,8462	6,4157
SF14	16,674	167	,000	5,37500	4,7386	6,0114
SF15	6,716	167	,000	2,95238	2,0845	3,8203

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\STAT DOCTORAT FINAL REUSSITE FAILURE OK.sav'.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
T-TEST
  /TESTVAL=15
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8 S9 S10 S11 S12 S13 S14 S15
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

```
[DataSet2] C:\Users\pc\Desktop\STAT DOCTORAT FINAL REUSSITE FAILURE OK.sav
```

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
S1	188	13,6011	6,17875	,45063
S2	188	16,2181	6,12266	,44654
S3	188	15,8777	5,57217	,40639
S4	188	13,8032	5,53246	,40350
S5	188	8,6862	5,05080	,36837
S6	188	13,7819	5,60751	,40897
S7	188	11,7819	5,07487	,37012
S8	188	14,8245	6,20902	,45284
S9	188	13,5585	5,85217	,42681
S10	188	11,2447	4,18090	,30492
S11	188	18,5000	5,66866	,41343
S12	188	14,9521	5,48141	,39977
S13	188	20,4309	4,69389	,34234
S14	188	18,2660	4,99770	,36449
S15	188	17,4362	4,64011	,33842

Page 1

One-Sample Test

	Test Value = 15					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
S1	-3,104	187	,002	-1,39894	-2,2879	-,5100
S2	2,728	187	,007	1,21809	,3372	2,0990
S3	2,160	187	,032	,87766	,0760	1,6794
S4	-2,966	187	,003	-1,19681	-1,9928	-,4008
S5	-17,140	187	,000	-6,31383	-7,0405	-5,5871
S6	-2,978	187	,003	-1,21809	-2,0249	-,4113
S7	-8,695	187	,000	-3,21809	-3,9482	-2,4879
S8	-,388	187	,699	-,17553	-1,0689	,7178
S9	-3,377	187	,001	-1,44149	-2,2835	-,5995
S10	-12,316	187	,000	-3,75532	-4,3569	-3,1538
S11	8,466	187	,000	3,50000	2,6844	4,3156
S12	-,120	187	,905	-,04787	-,8365	,7408
S13	15,864	187	,000	5,43085	4,7555	6,1062
S14	8,960	187	,000	3,26596	2,5469	3,9850
S15	7,199	187	,000	2,43617	1,7686	3,1038

```
FREQUENCIES VARIABLES=intelemof1 intelemof2 intelemof3 intelemof4 intelemof
5 intelemofg
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SUM
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet0] C:\Users\pc\Documents\stat doctorat.sav

Statistics

		intelemof1	intelemof2	intelemof3	intelemof4
N	Valid	168	168	168	168
	Missing	21	21	21	21
Mean		55,7143	56,5238	56,4167	52,6071
Median		56,0000	57,5000	56,0000	53,0000
Mode		58,00	58,00[a]	46,00[a]	52,00
Std. Deviation		8,57593	9,73047	9,58693	8,72469
Minimum		30,00	27,00	27,00	26,00
Maximum		76,00	85,00	88,00	82,00
Sum		9360,00	9496,00	9478,00	8838,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Statistics

		intelemof5	intelemofg
N	Valid	168	168
	Missing	21	21
Mean		62,7619	284,0238
Median		63,0000	283,0000
Mode		57,00	272,00[a]
Std. Deviation		11,64147	35,69799
Minimum		33,00	168,00
Maximum		93,00	387,00
Sum		10544,00	47716,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Frequency Table

intelemof1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30,00	1	,5	,6	,6
	31,00	1	,5	,6	1,2
	33,00	1	,5	,6	1,8
	35,00	1	,5	,6	2,4
	37,00	1	,5	,6	3,0
	38,00	1	,5	,6	3,6
	39,00	1	,5	,6	4,2
	40,00	2	1,1	1,2	5,4
	42,00	1	,5	,6	6,0
	43,00	2	1,1	1,2	7,1
	44,00	1	,5	,6	7,7
	45,00	2	1,1	1,2	8,9
	46,00	5	2,6	3,0	11,9
	47,00	5	2,6	3,0	14,9
	48,00	9	4,8	5,4	20,2
	49,00	4	2,1	2,4	22,6
	50,00	6	3,2	3,6	26,2
	51,00	7	3,7	4,2	30,4
	52,00	5	2,6	3,0	33,3
	53,00	6	3,2	3,6	36,9
	54,00	4	2,1	2,4	39,3
	55,00	12	6,3	7,1	46,4
	56,00	8	4,2	4,8	51,2
	57,00	6	3,2	3,6	54,8
	58,00	14	7,4	8,3	63,1
	59,00	13	6,9	7,7	70,8
	60,00	6	3,2	3,6	74,4
	61,00	5	2,6	3,0	77,4
	62,00	5	2,6	3,0	80,4
	63,00	4	2,1	2,4	82,7
	64,00	5	2,6	3,0	85,7
	65,00	4	2,1	2,4	88,1
	66,00	4	2,1	2,4	90,5
	67,00	2	1,1	1,2	91,7
	68,00	1	,5	,6	92,3
	69,00	4	2,1	2,4	94,6
	70,00	2	1,1	1,2	95,8
	71,00	1	,5	,6	96,4
	72,00	2	1,1	1,2	97,6
	73,00	2	1,1	1,2	98,8
	76,00	2	1,1	1,2	100,0
	Total	168	88,9	100,0	

Page 2

intelemof1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Missing	System	21	11,1		
Total		189	100,0		

intelemof2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27,00	1	,5	,6	,6
	34,00	1	,5	,6	1,2
	35,00	1	,5	,6	1,8
	36,00	1	,5	,6	2,4
	39,00	3	1,6	1,8	4,2
	40,00	2	1,1	1,2	5,4
	41,00	1	,5	,6	6,0
	42,00	3	1,6	1,8	7,7
	43,00	1	,5	,6	8,3
	44,00	2	1,1	1,2	9,5
	45,00	4	2,1	2,4	11,9
	46,00	7	3,7	4,2	16,1
	47,00	7	3,7	4,2	20,2
	48,00	6	3,2	3,6	23,8
	49,00	4	2,1	2,4	26,2
	50,00	6	3,2	3,6	29,8
	51,00	2	1,1	1,2	31,0
	52,00	7	3,7	4,2	35,1
	53,00	4	2,1	2,4	37,5
	54,00	4	2,1	2,4	39,9
	55,00	8	4,2	4,8	44,6
	56,00	6	3,2	3,6	48,2
	57,00	3	1,6	1,8	50,0
	58,00	9	4,8	5,4	55,4
	59,00	4	2,1	2,4	57,7
	60,00	9	4,8	5,4	63,1
	61,00	7	3,7	4,2	67,3
	62,00	5	2,6	3,0	70,2
	63,00	7	3,7	4,2	74,4
	64,00	8	4,2	4,8	79,2
	65,00	7	3,7	4,2	83,3
	66,00	2	1,1	1,2	84,5
	67,00	6	3,2	3,6	88,1
	68,00	4	2,1	2,4	90,5
	69,00	5	2,6	3,0	93,5
	71,00	3	1,6	1,8	95,2
	72,00	3	1,6	1,8	97,0

intelemof2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	74,00	1	,5	,6	97,6
	77,00	3	1,6	1,8	99,4
	85,00	1	,5	,6.	100,0
	Total	168	88,9	100,0	
Missing	System	21	11,1		
Total		189	100,0		

intelemof3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27,00	1	,5	,6	,6
	33,00	1	,5	,6	1,2
	35,00	1	,5	,6	1,8
	36,00	2	1,1	1,2	3,0
	37,00	3	1,6	1,8	4,8
	42,00	1	,5	,6	5,4
	43,00	2	1,1	1,2	6,5
	44,00	1	,5	,6	7,1
	45,00	2	1,1	1,2	8,3
	46,00	9	4,8	5,4	13,7
	47,00	6	3,2	3,6	17,3
	48,00	7	3,7	4,2	21,4
	49,00	4	2,1	2,4	23,8
	50,00	6	3,2	3,6	27,4
	51,00	7	3,7	4,2	31,5
	52,00	6	3,2	3,6	35,1
	53,00	6	3,2	3,6	38,7
	54,00	8	4,2	4,8	43,5
	55,00	9	4,8	5,4	48,8
	56,00	4	2,1	2,4	51,2
	57,00	7	3,7	4,2	55,4
	58,00	7	3,7	4,2	59,5
	59,00	4	2,1	2,4	61,9
	60,00	5	2,6	3,0	64,9
	61,00	5	2,6	3,0	67,9
	62,00	7	3,7	4,2	72,0
	63,00	5	2,6	3,0	75,0
	64,00	7	3,7	4,2	79,2
	65,00	5	2,6	3,0	82,1
	66,00	2	1,1	1,2	83,3
	67,00	5	2,6	3,0	86,3

intelemof3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	68,00	7	3,7	4,2	90,5
	69,00	4	2,1	2,4	92,9
	70,00	2	1,1	1,2	94,0
	71,00	1	,5	,6	94,6
	72,00	4	2,1	2,4	97,0
	74,00	3	1,6	1,8	98,8
	76,00	1	,5	,6	99,4
	88,00	1	,5	,6	100,0
	Total	168	88,9	100,0	
Missing	System	21	11,1		
Total		189	100,0		

intelemof4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26,00	1	,5	,6	,6
	31,00	1	,5	,6	1,2
	32,00	1	,5	,6	1,8
	33,00	1	,5	,6	2,4
	34,00	1	,5	,6	3,0
	36,00	1	,5	,6	3,6
	37,00	4	2,1	2,4	6,0
	38,00	1	,5	,6	6,5
	39,00	1	,5	,6	7,1
	40,00	2	1,1	1,2	8,3
	41,00	4	2,1	2,4	10,7
	42,00	2	1,1	1,2	11,9
	43,00	4	2,1	2,4	14,3
	44,00	4	2,1	2,4	16,7
	45,00	8	4,2	4,8	21,4
	46,00	4	2,1	2,4	23,8
	47,00	4	2,1	2,4	26,2
	48,00	5	2,6	3,0	29,2
	49,00	4	2,1	2,4	31,5
	50,00	5	2,6	3,0	34,5
	51,00	10	5,3	6,0	40,5
	52,00	13	6,9	7,7	48,2
	53,00	6	3,2	3,6	51,8
	54,00	10	5,3	6,0	57,7
	55,00	11	5,8	6,5	64,3

intelemof4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	56,00	6	3,2	3,6	67,9
	57,00	9	4,8	5,4	73,2
	58,00	6	3,2	3,6	76,8
	59,00	5	2,6	3,0	79,8
	60,00	7	3,7	4,2	83,9
	61,00	4	2,1	2,4	86,3
	62,00	4	2,1	2,4	88,7
	63,00	1	,5	,6	89,3
	64,00	4	2,1	2,4	91,7
	65,00	1	,5	,6	92,3
	66,00	6	3,2	3,6	95,8
	67,00	1	,5	,6	96,4
	68,00	2	1,1	1,2	97,6
	69,00	2	1,1	1,2	98,8
	71,00	1	,5	,6	99,4
	82,00	1	,5	,6	100,0
	Total	168	88,9	100,0	
Missing	System	21	11,1		
Total		189	100,0		

intelemof5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	33,00	1	,5	,6	,6
	34,00	1	,5	,6	1,2
	36,00	2	1,1	1,2	2,4
	38,00	1	,5	,6	3,0
	40,00	2	1,1	1,2	4,2
	41,00	1	,5	,6	4,8
	42,00	1	,5	,6	5,4
	43,00	2	1,1	1,2	6,5
	44,00	1	,5	,6	7,1
	45,00	2	1,1	1,2	8,3
	46,00	1	,5	,6	8,9
	47,00	3	1,6	1,8	10,7
	48,00	1	,5	,6	11,3
	49,00	1	,5	,6	11,9
	50,00	1	,5	,6	12,5
	51,00	2	1,1	1,2	13,7
	52,00	5	2,6	3,0	16,7
	53,00	3	1,6	1,8	18,5
	54,00	6	3,2	3,6	22,0
	55,00	3	1,6	1,8	23,8
	56,00	2	1,1	1,2	25,0
	57,00	10	5,3	6,0	31,0
	58,00	7	3,7	4,2	35,1
	59,00	7	3,7	4,2	39,3
	60,00	4	2,1	2,4	41,7
	61,00	4	2,1	2,4	44,0
	62,00	6	3,2	3,6	47,6
	63,00	8	4,2	4,8	52,4
	64,00	7	3,7	4,2	56,5
	65,00	6	3,2	3,6	60,1
	66,00	9	4,8	5,4	65,5
	67,00	4	2,1	2,4	67,9
	68,00	4	2,1	2,4	70,2
	69,00	4	2,1	2,4	72,6
	70,00	8	4,2	4,8	77,4
	71,00	4	2,1	2,4	79,8
	72,00	3	1,6	1,8	81,5
	73,00	2	1,1	1,2	82,7
	74,00	2	1,1	1,2	83,9
	75,00	3	1,6	1,8	85,7

intelemof5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	76,00	1	,5	,6	86,3
	77,00	3	1,6	1,8	88,1
	78,00	2	1,1	1,2	89,3
	79,00	4	2,1	2,4	91,7
	80,00	5	2,6	3,0	94,6
	81,00	2	1,1	1,2	95,8
	82,00	1	,5	,6	96,4
	85,00	1	,5	,6	97,0
	87,00	1	,5	,6	97,6
	88,00	3	1,6	1,8	99,4
	93,00	1	,5	,6	100,0
	Total	168	88,9	100,0	
Missing	System	21	11,1		
Total		189	100,0		

intelemofg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	168,00	1	,5	,6	,6
	188,00	1	,5	,6	1,2
	205,00	1	,5	,6	1,8
	206,00	1	,5	,6	2,4
	207,00	1	,5	,6	3,0
	212,00	1	,5	,6	3,6
	225,00	1	,5	,6	4,2
	226,00	1	,5	,6	4,8
	227,00	1	,5	,6	5,4
	230,00	1	,5	,6	6,0
	231,00	2	1,1	1,2	7,1
	232,00	2	1,1	1,2	8,3
	239,00	3	1,6	1,8	10,1
	240,00	1	,5	,6	10,7
	243,00	1	,5	,6	11,3
	244,00	1	,5	,6	11,9
	245,00	2	1,1	1,2	13,1
	247,00	1	,5	,6	13,7
	250,00	3	1,6	1,8	15,5
	251,00	1	,5	,6	16,1
	253,00	4	2,1	2,4	18,5
	254,00	2	1,1	1,2	19,6

intelemofg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	256,00	1	,5	,6	20,2
	257,00	3	1,6	1,8	22,0
	258,00	1	,5	,6	22,6
	260,00	1	,5	,6	23,2
	262,00	1	,5	,6	23,8
	263,00	3	1,6	1,8	25,6
	264,00	3	1,6	1,8	27,4
	265,00	1	,5	,6	28,0
	266,00	3	1,6	1,8	29,8
	267,00	1	,5	,6	30,4
	268,00	3	1,6	1,8	32,1
	269,00	1	,5	,6	32,7
	272,00	5	2,6	3,0	35,7
	273,00	4	2,1	2,4	38,1
	275,00	1	,5	,6	38,7
	276,00	1	,5	,6	39,3
	277,00	3	1,6	1,8	41,1
	278,00	3	1,6	1,8	42,9
	279,00	2	1,1	1,2	44,0
	280,00	2	1,1	1,2	45,2
	281,00	5	2,6	3,0	48,2
	283,00	5	2,6	3,0	51,2
	284,00	2	1,1	1,2	52,4
	285,00	1	,5	,6	53,0
	286,00	3	1,6	1,8	54,8
	288,00	3	1,6	1,8	56,5
	289,00	2	1,1	1,2	57,7
	290,00	3	1,6	1,8	59,5
	292,00	3	1,6	1,8	61,3
	293,00	1	,5	,6	61,9
	294,00	1	,5	,6	62,5
	295,00	4	2,1	2,4	64,9
	296,00	4	2,1	2,4	67,3
	298,00	1	,5	,6	67,9
	299,00	2	1,1	1,2	69,0
	300,00	2	1,1	1,2	70,2
	301,00	2	1,1	1,2	71,4
	302,00	1	,5	,6	72,0
	303,00	1	,5	,6	72,6
	304,00	1	,5	,6	73,2

intelemofg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	305,00	3	1,6	1,8	75,0
	307,00	1	,5	,6	75,6
	309,00	1	,5	,6	76,2
	310,00	3	1,6	1,8	78,0
	312,00	1	,5	,6	78,6
	314,00	2	1,1	1,2	79,8
	315,00	2	1,1	1,2	81,0
	316,00	1	,5	,6	81,5
	317,00	4	2,1	2,4	83,9
	318,00	2	1,1	1,2	85,1
	319,00	1	,5	,6	85,7
	321,00	2	1,1	1,2	86,9
	322,00	1	,5	,6	87,5
	324,00	2	1,1	1,2	88,7
	326,00	1	,5	,6	89,3
	328,00	1	,5	,6	89,9
	330,00	2	1,1	1,2	91,1
	332,00	1	,5	,6	91,7
	334,00	1	,5	,6	92,3
	336,00	1	,5	,6	92,9
	339,00	1	,5	,6	93,5
	342,00	1	,5	,6	94,0
	343,00	1	,5	,6	94,6
	345,00	1	,5	,6	95,2
	347,00	1	,5	,6	95,8
	349,00	2	1,1	1,2	97,0
	354,00	1	,5	,6	97,6
	359,00	1	,5	,6	98,2
	361,00	1	,5	,6	98,8
	367,00	1	,5	,6	99,4
	387,00	1	,5	,6	100,0
	Total	168	88,9	100,0	
Missing	System	21	11,1		
Total		189	100,0		

```
FREQUENCIES VARIABLES=intelemo1 intelemo2 intelemo3 intelemo4 intelemo5 ir
emoeg
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SUM
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

```
[DataSet0] C:\Users\pc\Documents\stat doctorat.sav
```

Statistics

		intelemo1	intelemo2	intelemo3	intelemo4	intelemo5	intemoeg
N	Valid	188	188	188	188	188	188
	Missing	1	1	1	1	1	1
Mean		56,5745	57,9734	55,9255	52,7713	62,5638	284,5745
Median		57,0000	59,0000	56,0000	54,0000	62,0000	287,0000
Mode		55,00	59,00	53,00[a]	54,00	60,00	262,00
Std. Deviation		8,04332	9,23863	8,43311	8,75610	12,20376	39,26613
Minimum		15,00	17,00	17,00	15,00	10,00	17,00
Maximum		84,00	87,00	81,00	77,00	93,00	372,00
Sum		10636,00	10899,00	10514,00	9921,00	11762,00	53500,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Frequency Table

intelemo1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15,00	1	,5	,5	,5
	37,00	1	,5	,5	1,1
	39,00	1	,5	,5	1,6
	41,00	2	1,1	1,1	2,7
	42,00	1	,5	,5	3,2
	43,00	2	1,1	1,1	4,3
	44,00	1	,5	,5	4,8
	45,00	6	3,2	3,2	8,0
	46,00	3	1,6	1,6	9,6
	47,00	4	2,1	2,1	11,7
	48,00	6	3,2	3,2	14,9
	49,00	5	2,6	2,7	17,6
	50,00	8	4,2	4,3	21,8
	51,00	5	2,6	2,7	24,5
	52,00	9	4,8	4,8	29,3
	53,00	7	3,7	3,7	33,0
	54,00	10	5,3	5,3	38,3
	55,00	15	7,9	8,0	46,3
	56,00	4	2,1	2,1	48,4
	57,00	4	2,1	2,1	50,5

intelemo1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	58,00	9	4,8	4,8	55,3
	59,00	7	3,7	3,7	59,0
	60,00	12	6,3	6,4	65,4
	61,00	13	6,9	6,9	72,3
	62,00	11	5,8	5,9	78,2
	63,00	4	2,1	2,1	80,3
	64,00	11	5,8	5,9	86,2
	65,00	7	3,7	3,7	89,9
	66,00	8	4,2	4,3	94,1
	67,00	3	1,6	1,6	95,7
	68,00	1	,5	,5	96,3
	69,00	1	,5	,5	96,8
	70,00	2	1,1	1,1	97,9
	72,00	2	1,1	1,1	98,9
	76,00	1	,5	,5	99,5
	84,00	1	,5	,5	100,0
	Total	188	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		189	100,0		

intelemo2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17,00	1	,5	,5	,5
	20,00	1	,5	,5	1,1
	30,00	1	,5	,5	1,6
	38,00	1	,5	,5	2,1
	40,00	1	,5	,5	2,7
	41,00	1	,5	,5	3,2
	43,00	2	1,1	1,1	4,3
	44,00	1	,5	,5	4,8
	45,00	2	1,1	1,1	5,9
	46,00	2	1,1	1,1	6,9
	47,00	7	3,7	3,7	10,6
	48,00	4	2,1	2,1	12,8
	49,00	3	1,6	1,6	14,4
	50,00	7	3,7	3,7	18,1
	51,00	8	4,2	4,3	22,3
	52,00	6	3,2	3,2	25,5
	53,00	9	4,8	4,8	30,3
	54,00	6	3,2	3,2	33,5
	55,00	5	2,6	2,7	36,2
	56,00	10	5,3	5,3	41,5

intelemo2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	57,00	4	2,1	2,1	43,6
	58,00	10	5,3	5,3	48,9
	59,00	15	7,9	8,0	56,9
	60,00	6	3,2	3,2	60,1
	61,00	5	2,6	2,7	62,8
	62,00	8	4,2	4,3	67,0
	63,00	9	4,8	4,8	71,8
	64,00	8	4,2	4,3	76,1
	65,00	14	7,4	7,4	83,5
	66,00	6	3,2	3,2	86,7
	67,00	3	1,6	1,6	88,3
	68,00	2	1,1	1,1	89,4
	69,00	3	1,6	1,6	91,0
	70,00	5	2,6	2,7	93,6
	71,00	3	1,6	1,6	95,2
	72,00	2	1,1	1,1	96,3
	73,00	1	,5	,5	96,8
	74,00	2	1,1	1,1	97,9
	75,00	1	,5	,5	98,4
	76,00	1	,5	,5	98,9
	78,00	1	,5	,5	99,5
	87,00	1	,5	,5	100,0
	Total	188	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		189	100,0		

intelemo3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17,00	1	,5	,5	,5
	31,00	1	,5	,5	1,1
	33,00	1	,5	,5	1,6
	37,00	1	,5	,5	2,1
	38,00	2	1,1	1,1	3,2
	40,00	2	1,1	1,1	4,3
	41,00	1	,5	,5	4,8
	42,00	1	,5	,5	5,3
	43,00	2	1,1	1,1	6,4
	45,00	3	1,6	1,6	8,0
	46,00	3	1,6	1,6	9,6
	47,00	2	1,1	1,1	10,6
	48,00	8	4,2	4,3	14,9
	49,00	9	4,8	4,8	19,7
	50,00	7	3,7	3,7	23,4
	51,00	7	3,7	3,7	27,1
	52,00	6	3,2	3,2	30,3
	53,00	12	6,3	6,4	36,7
	54,00	7	3,7	3,7	40,4
	55,00	12	6,3	6,4	46,8
	56,00	10	5,3	5,3	52,1
	57,00	10	5,3	5,3	57,4
	58,00	8	4,2	4,3	61,7
	59,00	11	5,8	5,9	67,6
	60,00	10	5,3	5,3	72,9
	61,00	8	4,2	4,3	77,1
	62,00	6	3,2	3,2	80,3
	63,00	4	2,1	2,1	82,4
	64,00	7	3,7	3,7	86,2
	65,00	7	3,7	3,7	89,9
	66,00	2	1,1	1,1	91,0
	67,00	4	2,1	2,1	93,1
	68,00	4	2,1	2,1	95,2
	69,00	1	,5	,5	95,7
	70,00	2	1,1	1,1	96,8
	71,00	1	,5	,5	97,3
	72,00	3	1,6	1,6	98,9
	79,00	1	,5	,5	99,5
	81,00	1	,5	,5	100,0
	Total	188	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		189	100,0		

intelemo4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15,00	1	,5	,5	,5
	25,00	1	,5	,5	1,1
	30,00	1	,5	,5	1,6
	32,00	1	,5	,5	2,1
	34,00	1	,5	,5	2,7
	35,00	1	,5	,5	3,2
	36,00	2	1,1	1,1	4,3
	37,00	2	1,1	1,1	5,3
	38,00	2	1,1	1,1	6,4
	39,00	1	,5	,5	6,9
	40,00	5	2,6	2,7	9,6
	41,00	3	1,6	1,6	11,2
	42,00	2	1,1	1,1	12,2
	43,00	4	2,1	2,1	14,4
	44,00	3	1,6	1,6	16,0
	45,00	5	2,6	2,7	18,6
	46,00	5	2,6	2,7	21,3
	47,00	1	,5	,5	21,8
	48,00	6	3,2	3,2	25,0
	49,00	2	1,1	1,1	26,1
	50,00	11	5,8	5,9	31,9
	51,00	8	4,2	4,3	36,2
	52,00	9	4,8	4,8	41,0
	53,00	13	6,9	6,9	47,9
	54,00	18	9,5	9,6	57,4
	55,00	8	4,2	4,3	61,7
	56,00	14	7,4	7,4	69,1
	57,00	7	3,7	3,7	72,9
	58,00	9	4,8	4,8	77,7
	59,00	7	3,7	3,7	81,4
	60,00	4	2,1	2,1	83,5
	61,00	7	3,7	3,7	87,2
	62,00	3	1,6	1,6	88,8
	63,00	7	3,7	3,7	92,6
	64,00	3	1,6	1,6	94,1
	66,00	3	1,6	1,6	95,7
	67,00	1	,5	,5	96,3
	68,00	3	1,6	1,6	97,9
	70,00	1	,5	,5	98,4
	71,00	1	,5	,5	98,9
	72,00	1	,5	,5	99,5
	77,00	1	,5	,5	100,0

intelemo4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Total	188	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		189	100,0		

intelemo5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	1	,5	,5	,5
	19,00	1	,5	,5	1,1
	20,00	1	,5	,5	1,6
	40,00	2	1,1	1,1	2,7
	41,00	2	1,1	1,1	3,7
	43,00	2	1,1	1,1	4,8
	44,00	2	1,1	1,1	5,9
	45,00	2	1,1	1,1	6,9
	46,00	3	1,6	1,6	8,5
	47,00	1	,5	,5	9,0
	49,00	3	1,6	1,6	10,6
	50,00	4	2,1	2,1	12,8
	51,00	6	3,2	3,2	16,0
	52,00	3	1,6	1,6	17,6
	53,00	1	,5	,5	18,1
	54,00	8	4,2	4,3	22,3
	55,00	4	2,1	2,1	24,5
	56,00	3	1,6	1,6	26,1
	57,00	7	3,7	3,7	29,8
	58,00	8	4,2	4,3	34,0
	59,00	5	2,6	2,7	36,7
	60,00	13	6,9	6,9	43,6
	61,00	5	2,6	2,7	46,3
	62,00	9	4,8	4,8	51,1
	63,00	5	2,6	2,7	53,7
	64,00	5	2,6	2,7	56,4
	65,00	7	3,7	3,7	60,1
	66,00	8	4,2	4,3	64,4
	67,00	5	2,6	2,7	67,0
	68,00	7	3,7	3,7	70,7
	69,00	3	1,6	1,6	72,3
	70,00	6	3,2	3,2	75,5
	71,00	6	3,2	3,2	78,7
	72,00	5	2,6	2,7	81,4
	73,00	2	1,1	1,1	82,4
	74,00	5	2,6	2,7	85,1

intelemo5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	75,00	2	1,1	1,1	86,2
	76,00	2	1,1	1,1	87,2
	77,00	3	1,6	1,6	88,8
	78,00	3	1,6	1,6	90,4
	80,00	3	1,6	1,6	92,0
	81,00	7	3,7	3,7	95,7
	82,00	1	,5	,5	96,3
	84,00	3	1,6	1,6	97,9
	85,00	1	,5	,5	98,4
	86,00	1	,5	,5	98,9
	89,00	1	,5	,5	99,5
	93,00	1	,5	,5	100,0
	Total	188	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		189	100,0		

intemoeg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17,00	1	,5	,5	,5
	83,00	1	,5	,5	1,1
	194,00	1	,5	,5	1,6
	210,00	2	1,1	1,1	2,7
	220,00	1	,5	,5	3,2
	227,00	1	,5	,5	3,7
	234,00	1	,5	,5	4,3
	236,00	1	,5	,5	4,8
	238,00	1	,5	,5	5,3
	240,00	1	,5	,5	5,9
	241,00	2	1,1	1,1	6,9
	242,00	1	,5	,5	7,4
	244,00	2	1,1	1,1	8,5
	245,00	2	1,1	1,1	9,6
	247,00	1	,5	,5	10,1
	248,00	2	1,1	1,1	11,2
	250,00	2	1,1	1,1	12,2
	253,00	1	,5	,5	12,8
	254,00	3	1,6	1,6	14,4
	255,00	1	,5	,5	14,9
	256,00	1	,5	,5	15,4
	257,00	1	,5	,5	16,0
	258,00	2	1,1	1,1	17,0
	259,00	2	1,1	1,1	18,1

intemoeg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	260,00	4	2,1	2,1	20,2
	261,00	1	,5	,5	20,7
	262,00	6	3,2	3,2	23,9
	264,00	5	2,6	2,7	26,6
	265,00	1	,5	,5	27,1
	266,00	4	2,1	2,1	29,3
	267,00	1	,5	,5	29,8
	268,00	1	,5	,5	30,3
	269,00	4	2,1	2,1	32,4
	270,00	4	2,1	2,1	34,6
	271,00	1	,5	,5	35,1
	272,00	1	,5	,5	35,6
	274,00	1	,5	,5	36,2
	275,00	1	,5	,5	36,7
	276,00	1	,5	,5	37,2
	277,00	1	,5	,5	37,8
	279,00	1	,5	,5	38,3
	280,00	2	1,1	1,1	39,4
	281,00	3	1,6	1,6	41,0
	282,00	4	2,1	2,1	43,1
	283,00	4	2,1	2,1	45,2
	284,00	2	1,1	1,1	46,3
	285,00	4	2,1	2,1	48,4
	286,00	1	,5	,5	48,9
	287,00	4	2,1	2,1	51,1
	288,00	4	2,1	2,1	53,2
	289,00	2	1,1	1,1	54,3
	290,00	1	,5	,5	54,8
	291,00	3	1,6	1,6	56,4
	292,00	1	,5	,5	56,9
	293,00	3	1,6	1,6	58,5
	294,00	2	1,1	1,1	59,6
	295,00	5	2,6	2,7	62,2
	296,00	2	1,1	1,1	63,3
	297,00	3	1,6	1,6	64,9
	298,00	2	1,1	1,1	66,0
	300,00	4	2,1	2,1	68,1
	301,00	5	2,6	2,7	70,7
	303,00	1	,5	,5	71,3
	304,00	1	,5	,5	71,8
	305,00	2	1,1	1,1	72,9
	306,00	4	2,1	2,1	75,0

intemoeg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	307,00	4	2,1	2,1	77,1
	308,00	2	1,1	1,1	78,2
	310,00	1	,5	,5	78,7
	311,00	1	,5	,5	79,3
	312,00	2	1,1	1,1	80,3
	313,00	1	,5	,5	80,9
	314,00	1	,5	,5	81,4
	315,00	1	,5	,5	81,9
	316,00	3	1,6	1,6	83,5
	317,00	1	,5	,5	84,0
	320,00	1	,5	,5	84,6
	321,00	3	1,6	1,6	86,2
	322,00	2	1,1	1,1	87,2
	326,00	1	,5	,5	87,8
	328,00	1	,5	,5	88,3
	329,00	2	1,1	1,1	89,4
	330,00	1	,5	,5	89,9
	331,00	3	1,6	1,6	91,5
	332,00	1	,5	,5	92,0
	333,00	1	,5	,5	92,6
	335,00	1	,5	,5	93,1
	336,00	1	,5	,5	93,6
	337,00	1	,5	,5	94,1
	338,00	2	1,1	1,1	95,2
	339,00	1	,5	,5	95,7
	340,00	1	,5	,5	96,3
	342,00	2	1,1	1,1	97,3
	343,00	1	,5	,5	97,9
	344,00	1	,5	,5	98,4
	348,00	1	,5	,5	98,9
	358,00	1	,5	,5	99,5
	372,00	1	,5	,5	100,0
	Total	188	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		189	100,0		

T-Test

[DataSet0]

```
T-TEST
  /TESTVAL=54.75
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00033 VAR00040
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00033	188	56,5745	8,04332	,58662
VAR00040	168	55,7143	8,57593	,66165

One-Sample Test

	Test Value = 54.75					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00033	3,110	187	,002	1,82447	,6672	2,9817
VAR00040	1,457	167	,147	,96429	-,3420	2,2706

```
T-TEST
  /TESTVAL=62.05
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00034 VAR00035 VAR00041 VAR00042
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00034	188	57,9734	9,23863	,67380
VAR00035	188	55,9255	8,43311	,61505
VAR00041	168	56,5238	9,73047	,75072
VAR00042	168	56,4167	9,58693	,73965

One-Sample Test

	Test Value = 62.05					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00034	-6,050	187	,000	-4,07660	-5,4058	-2,7474
VAR00035	-9,958	187	,000	-6,12447	-7,3378	-4,9111
VAR00041	-7,361	167	,000	-5,52619	-7,0083	-4,0441
VAR00042	-7,616	167	,000	-5,63333	-7,0936	-4,1731

Page 1

```
T-TEST
  /TESTVAL=54.75
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00036 VAR00043
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00036	188	52,7713	8,75610	,63860
VAR00043	168	52,6071	8,72469	,67312

One-Sample Test

	Test Value = 54.75					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00036	-3,099	187	,002	-1,97872	-3,2385	-,7189
VAR00043	-3,183	167	,002	-2,14286	-3,4718	-,8139

```
T-TEST
  /TESTVAL=69.37
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00037 VAR00044
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00037	188	62,5638	12,20376	,89005
VAR00044	168	62,7619	11,64147	,89816

One-Sample Test

	Test Value = 69.37					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00037	-7,647	187	,000	-6,80617	-8,5620	-5,0503
VAR00044	-7,357	167	,000	-6,60810	-8,3813	-4,8349

Page 1

```
T-TEST
  /TESTVAL=302.95
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00038 VAR00045
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00038	188	284,5745	39,26613	2,86378
VAR00045	168	284,0238	35,69799	2,75416

One-Sample Test

	Test Value = 302.95					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00038	-6,417	187	,000	-18,37553	-24,0250	-12,7261
VAR00045	-6,872	167	,000	-18,92619	-24,3636	-13,4887

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\stat doctorat hattah.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=DOMA1 DOMA2 DOMA3 DOMA4 DOMA5
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet1] C:\Users\pc\Desktop\stat doctorat hattah.sav

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DOMA1	1,00	188	68,1862	19,72491	1,43859
	2,00	168	76,5595	22,07112	1,70282
DOMA2	1,00	188	53,9468	17,22165	1,25602
	2,00	168	52,5119	18,14182	1,39967
DOMA3	1,00	188	37,8670	7,18200	,52380
	2,00	168	38,5833	8,63111	,66590
DOMA4	1,00	188	29,7447	7,56071	,55142
	2,00	168	31,5476	8,96621	,69176
DOMA5	1,00	188	33,2181	8,09702	,59054
	2,00	168	35,9940	8,12588	,62693

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
DOMA1	Equal variances assumed	1,900	,169	-3,780	354
	Equal variances not assumed			-3,756	337,101
DOMA2	Equal variances assumed	,941	,333	,765	354
	Equal variances not assumed			,763	344,659
DOMA3	Equal variances assumed	5,871	,016	-,854	354
	Equal variances not assumed			-,845	326,102
DOMA4	Equal variances assumed	4,825	,029	-2,058	354
	Equal variances not assumed			-2,038	328,286
DOMA5	Equal variances assumed	,400	,528	-3,224	354
	Equal variances not assumed			-3,223	349,267

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
DOMA1	Equal variances assumed	,000	-8,37335	2,21515
	Equal variances not assumed	,000	-8,37335	2,22916
DOMA2	Equal variances assumed	,445	1,43490	1,87510
	Equal variances not assumed	,446	1,43490	1,88060
DOMA3	Equal variances assumed	,394	-,71631	,83860
	Equal variances not assumed	,398	-,71631	,84723
DOMA4	Equal variances assumed	,040	-1,80294	,87627
	Equal variances not assumed	,042	-1,80294	,88464
DOMA5	Equal variances assumed	,001	-2,77596	,86109
	Equal variances not assumed	,001	-2,77596	,86126

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
DOMA1	Equal variances assumed	-12,72985	-4,01685
	Equal variances not assumed	-12,75816	-3,98854
DOMA2	Equal variances assumed	-2,25283	5,12264
	Equal variances not assumed	-2,26400	5,13380
DOMA3	Equal variances assumed	-2,36557	,93295
	Equal variances not assumed	-2,38304	,95041
DOMA4	Equal variances assumed	-3,52628	-,07959
	Equal variances not assumed	-3,54322	-,06265
DOMA5	Equal variances assumed	-4,46945	-1,08247
	Equal variances not assumed	-4,46987	-1,08205

```
T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=schem1 schem2 schem3 schem4 schem5 schem6 schem7 schem8 schem9
 schem10 schem11 schem12 schem13 schem14 schem15 schemastotal
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

```
[DataSet1] C:\Users\pc\Desktop\stat doctorat hattah.sav
```

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
schem1	1,00	188	13,6011	6,17875	,45063
	2,00	168	18,7024	4,43254	,34198
schem2	1,00	188	16,2181	6,12266	,44654
	2,00	168	17,0655	6,92487	,53427
schem3	1,00	188	15,8777	5,57217	,40639
	2,00	168	16,9226	6,19832	,47821
schem4	1,00	188	13,8032	5,53246	,40350
	2,00	168	14,3095	6,59427	,50876
schem5	1,00	188	8,6862	5,05080	,36837
	2,00	168	9,5595	5,86035	,45214
schem6	1,00	188	13,7819	5,60751	,40897
	2,00	168	12,9345	5,71597	,44100
schem7	1,00	188	11,7819	5,07487	,37012
	2,00	168	11,8393	5,83642	,45029
schem8	1,00	188	14,8245	6,20902	,45284
	2,00	168	14,6369	6,73131	,51933
schem9	1,00	188	13,5585	5,85217	,42681
	2,00	168	13,1012	5,81207	,44841
schem10	1,00	188	11,2447	4,18090	,30492
	2,00	168	12,8869	6,17550	,47645
schem11	1,00	188	18,5000	5,66866	,41343
	2,00	168	18,6607	5,88496	,45403
schem12	1,00	188	14,9521	5,48141	,39977
	2,00	168	15,6190	6,41743	,49512
schem13	1,00	188	20,4309	4,69389	,34234
	2,00	168	20,6310	5,15224	,39750
schem14	1,00	188	18,2660	4,99770	,36449
	2,00	168	20,3750	4,17820	,32235
schem15	1,00	188	17,4362	4,64011	,33842

Page 1

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
schem15	2,00	168	17,9524	5,69779	,43959
schemastotal	1,00	188	222,9628	46,38958	3,38331
	2,00	168	235,1964	49,91265	3,85084

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
schem1	Equal variances assumed	24,483	,000	-8,856	354
	Equal variances not assumed			-9,018	338,643
schem2	Equal variances assumed	4,340	,038	-1,225	354
	Equal variances not assumed			-1,217	335,573
schem3	Equal variances assumed	2,296	,131	-1,675	354
	Equal variances not assumed			-1,665	337,918
schem4	Equal variances assumed	5,556	,019	-,787	354
	Equal variances not assumed			-,780	327,459
schem5	Equal variances assumed	6,262	,013	-1,510	354
	Equal variances not assumed			-1,498	331,747
schem6	Equal variances assumed	,038	,846	1,410	354
	Equal variances not assumed			1,409	347,941
schem7	Equal variances assumed	3,551	,060	-,099	354
	Equal variances not assumed			-,098	333,101
schem8	Equal variances assumed	2,099	,148	,273	354
	Equal variances not assumed			,272	341,292
schem9	Equal variances assumed	,313	,576	,738	354
	Equal variances not assumed			,739	350,067
schem10	Equal variances assumed	25,401	,000	-2,965	354
	Equal variances not assumed			-2,903	288,583

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
schem1	Equal variances assumed	,000	-5,10132	,57601
	Equal variances not assumed	,000	-5,10132	,56570
schem2	Equal variances assumed	,221	-,84739	,69151
	Equal variances not assumed	,224	-,84739	,69630
schem3	Equal variances assumed	,095	-1,04496	,62383
	Equal variances not assumed	,097	-1,04496	,62757
schem4	Equal variances assumed	,432	-,50633	,64302
	Equal variances not assumed	,436	-,50633	,64934
schem5	Equal variances assumed	,132	-,87335	,57837
	Equal variances not assumed	,135	-,87335	,58320
schem6	Equal variances assumed	,159	,84739	,60079
	Equal variances not assumed	,160	,84739	,60144
schem7	Equal variances assumed	,921	-,05737	,57834
	Equal variances not assumed	,922	-,05737	,58288
schem8	Equal variances assumed	,785	,18756	,68591
	Equal variances not assumed	,786	,18756	,68903
schem9	Equal variances assumed	,461	,45732	,61931
	Equal variances not assumed	,461	,45732	,61907
schem10	Equal variances assumed	,003	-1,64222	,55395
	Equal variances not assumed	,004	-1,64222	,56567

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
schem1	Equal variances assumed	-6,23414	-3,96849
	Equal variances not assumed	-6,21405	-3,98859
schem2	Equal variances assumed	-2,20738	,51260
	Equal variances not assumed	-2,21706	,52228
schem3	Equal variances assumed	-2,27183	,18191
	Equal variances not assumed	-2,27939	,18947
schem4	Equal variances assumed	-1,77094	,75828
	Equal variances not assumed	-1,78374	,77108
schem5	Equal variances assumed	-2,01083	,26412
	Equal variances not assumed	-2,02059	,27388
schem6	Equal variances assumed	-,33418	2,02897
	Equal variances not assumed	-,33553	2,03031
schem7	Equal variances assumed	-1,19478	1,08004
	Equal variances not assumed	-1,20397	1,08922
schem8	Equal variances assumed	-1,16141	1,53654
	Equal variances not assumed	-1,16773	1,54285
schem9	Equal variances assumed	-,76066	1,67530
	Equal variances not assumed	-,76023	1,67488
schem10	Equal variances assumed	-2,73168	-,55277
	Equal variances not assumed	-2,75559	-,52886

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
schem11	Equal variances assumed	,081	,776	-,262	354
	Equal variances not assumed			-,262	346,195
schem12	Equal variances assumed	3,786	,052	-1,057	354
	Equal variances not assumed			-1,048	330,342
schem13	Equal variances assumed	1,194	,275	-,383	354
	Equal variances not assumed			-,381	339,705
schem14	Equal variances assumed	4,678	,031	-4,291	354
	Equal variances not assumed			-4,334	352,471
schem15	Equal variances assumed	6,615	,011	-,941	354
	Equal variances not assumed			-,930	322,456
schemastotal	Equal variances assumed	,350	,554	-2,396	354
	Equal variances not assumed			-2,387	342,222

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
schem11	Equal variances assumed	,793	-,16071	,61277
	Equal variances not assumed	,794	-,16071	,61406
schem12	Equal variances assumed	,291	-,66692	,63078
	Equal variances not assumed	,295	-,66692	,63636
schem13	Equal variances assumed	,702	-,20010	,52186
	Equal variances not assumed	,703	-,20010	,52460
schem14	Equal variances assumed	,000	-2,10904	,49147
	Equal variances not assumed	,000	-2,10904	,48659
schem15	Equal variances assumed	,347	-,51621	,54847
	Equal variances not assumed	,353	-,51621	,55477
schemastotal	Equal variances assumed	,017	-12,23366	5,10493
	Equal variances not assumed	,018	-12,23366	5,12599

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
schem11	Equal variances assumed	-1,36584	1,04441
	Equal variances not assumed	-1,36847	1,04705
schem12	Equal variances assumed	-1,90747	,57363
	Equal variances not assumed	-1,91875	,58491
schem13	Equal variances assumed	-1,22644	,82624
	Equal variances not assumed	-1,23197	,83177
schem14	Equal variances assumed	-3,07561	-1,14247
	Equal variances not assumed	-3,06603	-1,15206
schem15	Equal variances assumed	-1,59489	,56247
	Equal variances not assumed	-1,60763	,57521
schemastotal	Equal variances assumed	-22,27347	-2,19386
	Equal variances not assumed	-22,31608	-2,15125

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\stat doctorat hattah.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=intelemo1 intelemo2 intelemo3 intelemo4 intelemo5 intemoeg
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

```
[DataSet1] C:\Users\pc\Desktop\stat doctorat hattah.sav
```

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
intelemo1	1,00	188	56,5745	8,04332	,58662
	2,00	168	55,7143	8,57593	,66165
intelemo2	1,00	188	57,9734	9,23863	,67380
	2,00	168	56,5238	9,73047	,75072
intelemo3	1,00	188	55,9255	8,43311	,61505
	2,00	168	56,4167	9,58693	,73965
intelemo4	1,00	188	52,7713	8,75610	,63860
	2,00	168	52,6071	8,72469	,67312
intelemo5	1,00	188	62,5638	12,20376	,89005
	2,00	168	62,7619	11,64147	,89816
intemoeg	1,00	188	284,5745	39,26613	2,86378
	2,00	168	284,0238	35,69799	2,75416

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
intelemo1	Equal variances assumed	,374	,541	,976	354
	Equal variances not assumed			,973	343,298
intelemo2	Equal variances assumed	2,483	,116	1,441	354
	Equal variances not assumed			1,437	344,679
intelemo3	Equal variances assumed	5,292	,022	-,514	354
	Equal variances not assumed			-,511	334,828
intelemo4	Equal variances assumed	,190	,663	,177	354
	Equal variances not assumed			,177	349,823
intelemo5	Equal variances assumed	,027	,868	-,156	354
	Equal variances not assumed			-,157	352,480
intemoeg	Equal variances assumed	,058	,809	,138	354
	Equal variances not assumed			,139	353,891

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
intelemo1	Equal variances assumed	,330	,86018	,88107
	Equal variances not assumed	,331	,86018	,88425
intelemo2	Equal variances assumed	,150	1,44959	1,00581
	Equal variances not assumed	,152	1,44959	1,00875
intelemo3	Equal variances assumed	,607	-,49113	,95507
	Equal variances not assumed	,610	-,49113	,96196
intelemo4	Equal variances assumed	,860	,16413	,92804
	Equal variances not assumed	,860	,16413	,92785
intelemo5	Equal variances assumed	,876	-,19807	1,26783
	Equal variances not assumed	,876	-,19807	1,26447
intemoeg	Equal variances assumed	,890	,55066	3,99456
	Equal variances not assumed	,890	,55066	3,97324

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
intelemo1	Equal variances assumed	-,87260	2,59297
	Equal variances not assumed	-,87905	2,59941
intelemo2	Equal variances assumed	-,52853	3,42772
	Equal variances not assumed	-,53449	3,43368
intelemo3	Equal variances assumed	-2,36946	1,38719
	Equal variances not assumed	-2,38338	1,40111
intelemo4	Equal variances assumed	-1,66103	1,98930
	Equal variances not assumed	-1,66074	1,98901
intelemo5	Equal variances assumed	-2,69150	2,29535
	Equal variances not assumed	-2,68493	2,28878
intemoeg	Equal variances assumed	-7,30538	8,40670
	Equal variances not assumed	-7,26347	8,36478